

صحيفة المنبر

فهرست

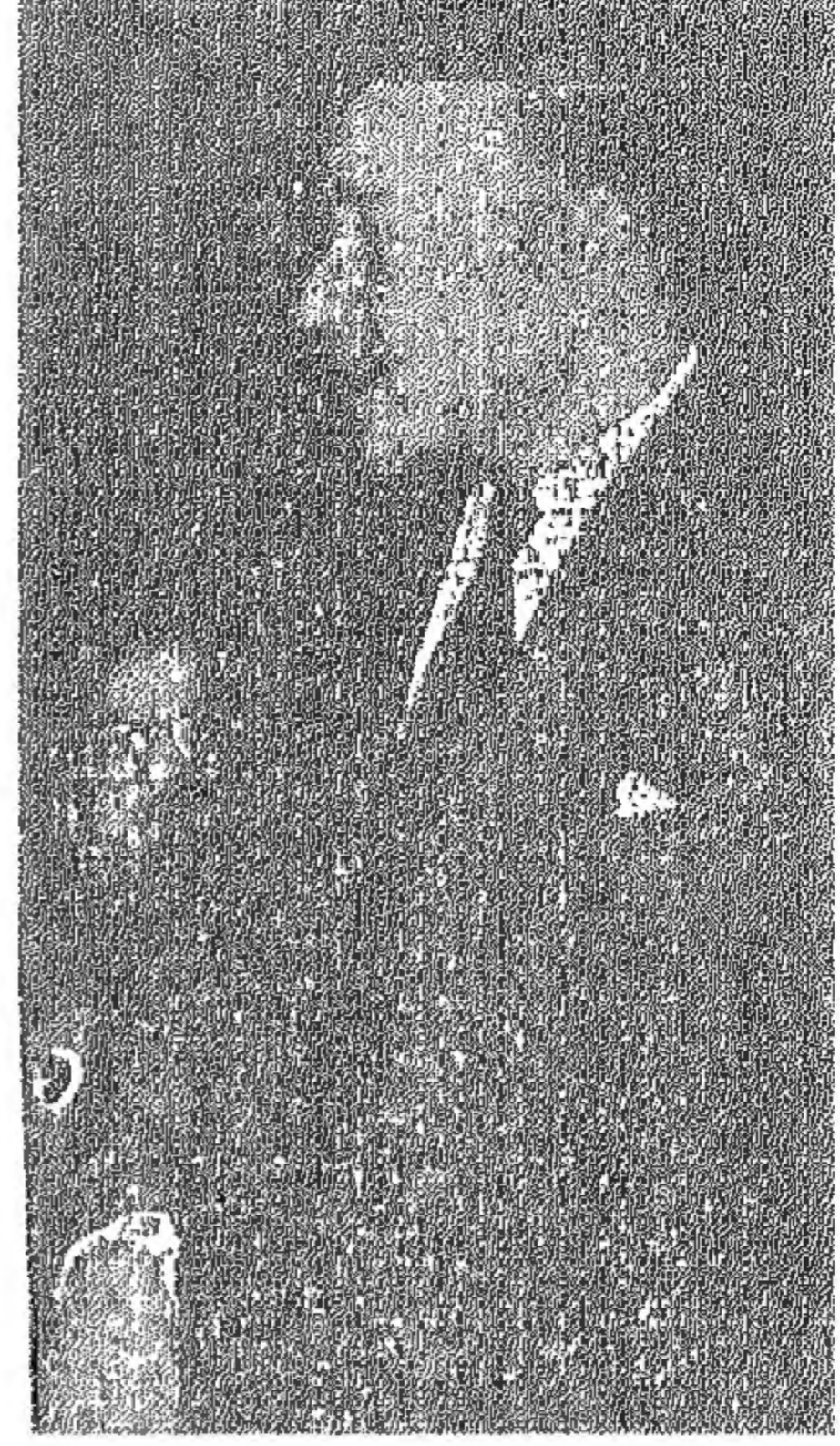
- | | | |
|----|---|-----------------------------|
| ١ | تقديم | للأستاذ عزيز محمد حبيب |
| ٢ | خصائص المراهقين الريفين والمدنيين في الاقليم المصري | للدكتور عبد العزيز القوصي |
| ٩ | التقدير المتبادل للقيم الثقافية بين الشرق والغرب | للأستاذ نجيب يوسف بدوي |
| ٢٣ | الرؤية الفنية | للدكتور محمود البسيوني |
| ٣٥ | الاشراف التربوي مهمة قيادية (١) | للأستاذ محمد سليمان شعلان |
| ٤٣ | التربية والتعليم في ظل نظام الادارة المحلية | للدكتور محمد خليفه بركات |
| ٤٨ | تدريس اللغات الاجنبية للأستاذ محمد خيرى حربى | |
| ٥٨ | في الادارة التعليمية (٢) | للدكتور محمد أحمد غنام |
| ٦٦ | رعاية الشباب | للدكتور محمد عبد الحلق علام |
| ٧٢ | قرارات لجنة التربية والتعليم بالمؤتمر العام لاول للاتحاد القومى للجمهورية العربية المتحدة | |
| ٧٥ | اخبار الرابطة | |

الطبعة الثالثة عشر

عدد الأول نوفمبر ١٩٦٠

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم



في مستهل العام الثالث عشر لصحيفة التربية : يسر الرابطة أن تقدم
الاستاذ الدكتور محمد سعيد قدرى وكيل وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل وهو
أحد مؤسسى الرابطة ، ومن الأعلام البارزين فى ميادين التربية والاجتماع :
وقد تطوع سيادته هذا العام للقيام برئاسة تحرير صحيفة التربية رغم الأعباء
الجسام التى يقوم بها فى شتى الميادين التربوية والاجتماعية والقومية ...

وقد رسم السيد رئيس التحرير الجديد للصحيفة : سياسة تربوية عربية
شاملة تناقش شتى مشاكل التربية والتعليم فى العالم العربى قاطبة ، وتخطط
انجع النظم لأبناء هذا المجتمع وشبابه المتوئب ، سياسة تخدم أهداف التربية
فى إطار المجتمع الديموقراطى ، الاشتراكى التعاونى ...

وانا لندرجو لهيئة التحرير هذا العام جهودا موفقة : تخطو بالصحيفة فى
ميدان التوجيه القومى والتربوى خطوات واسعة تخدم الغاية التى أنشئت من
أجلها ، وهى خدمة مجتمعنا العربى والاسهام فى بنائه بنساء سليما ، وتطوير
أساليب التربية تطويرا يسير مبادئنا وينهض بمقوماتنا ويعالج مشاكل شبابنا .
ولا يفوتنا أن نسجل الشكر للسيد الاستاذ الدكتور عبد العزيز القوصى -
مندوب الجمهورية العربية الدائم فى اليونسكو - ورئيس تحرير الصحيفة
السابق : لما اسداه من جهود مشكورة للصحيفة فى الأعوام السابقة .

عزيز محمد حبيب

رئيس الرابطة

والله ولى التوفيق

خصائص المراهقين الريفيين والمريسين في إقليمي مصر

بحث ألقاه بالانجليزية الدكتور عبد العزيز القوصي في المؤتمر

الدولي السادس عشر لعلم النفس (بون سنة ١٩٦٠)

وترجمه : ابراهيم خليل بمركز الوثائق التربوية بالقاهرة

هذه دراسة تمهيدية قصد بها أن تكون فاتحة تعين الباحثين وتوجه أنظارهم الى مزيد من الأبحاث التي تكشف لنا عن خصائص المراهقين في مصر سواء كانوا من البنين أو البنات أو كانوا من سكان المدن أو القرى .
ونهدف أيضا من وراء هذه الدراسة أن نكشف عن الفوارق التي توجد بين المراهقين قبل بلوغهم (سن ١٥ - ١٦) وبعد أن يتجاوزوا هذه الفترة من عمرهم . ولم يكن من هدفنا أن نتجاوز الحقائق التي استخلصناها من الاجابات التي توفرت بين أيدينا .

والحقائق التي وصلنا اليها والتي سيجيء ذكرها فيما بعد ، استطعنا أن نستخلصها من الاجابة على استبيان مكون من أربعة أسئلة روعي في صياغتها أن يتيسر لنا استنباط أجوبة كثيرة منها ، دون أن نبذل في سبيل ذلك عناء كبيرا .

وكان على كل طالب منهم في الاجابة على هذا الاستبيان أن يذكر تاريخ ميلاده ، وأن يبين مهنة والده والسنة الدراسية المقيد بها . وجدير بالذكر أن نشر الى أننا لم نطلب منه كتابة اسمه ، وأما عن جنسه ومدرسته فقد كانا من الامور المعروفة لدى المتحن .

السؤال الاول :

كان يدور هذا السؤال حول شخص الطالب ، فقد طلب منه أن يكتب عن نفسه ، عن صفاته التي يحبها ، وعن صفاته التي يكرهها ، كما طلب منه أن يقرر بصفة عامة اذا كان راضيا عن نفسه أو ساخطا عليها ، وأن يقدم الأسباب في الحالتين . وعلى العموم فان الأسئلة قد قصد بها الوصول الى تقييم الصورة الذهنية التي يتخيلها الفرد لنفسه .

* أعد البحث الدكتور عبد العزيز القوصي وعلمونه فيه الدكاترة رافت نسيم وشلبى والشبيني .

السؤال الثانى :

أما هذا السؤال فكان ينقسم الى جزاين ، يهتم الجزء الاول منه بما يسعد به الولد (أو البنت) فى المنزل أو المدرسة أو المجتمع ، وأما الجزء الثانى فقد اهتم بما يعكر صفو سعادتهم ويشقيهم فى هذه المجالات الثلاثة ، أى أن هذا السؤال قصد به بيان علاقة المراهق بالبيئة التى تحيط به وموقفه منها .

السؤال الثالث :

كان هذا السؤال يتطلب من التلميذ أن يكشف لنا عن لون الحياة التى ينشدها لنفسه فى المستقبل ، وأن يبين لنا الاهداف التى سي بذل جهده لتحقيقها: فكان هذا السؤال انما يرمى الى بيان أهداف الحياة والغرض منها .

السؤال الرابع :

كان اختبارا يكشف عما اذا كان الطلب متفائلا فى نظريته نحو هذه الاهداف ونحو تحقيقها ، وقد طلب من التلميذ أن يؤيد اجاباته بالاسباب والادلة التى تؤيده فيما يصدر عنه .

ونستطيع أو نوجز القول فى فكرة هذا البحث ، فنقول أنها محاولة نهذف من ورائها الى الكشف عن الذات ، وتقييم الشخص لذاته ، أو عن موقفها بالنسبة للبيئة التى يعيش فيها وعن أهدافها والطريقة التى تنظر بها نحو المستقبل . وقد قدمت هذه الأسئلة الى ٨٠٠ تلميذ فى القاهرة وبور سعيد ، وفى المناطق الريفية المختلفة فى شمال الاقليم المصرى وجنوبه .

ونحن لا نجد فى هذا المقام ضرورة تدعونا الى التعرض للاتجاهات التى لوحظت فى الاجابات عند الفريقين المختلفين فى السن ، أو عند البنين والبنات أو عند المدنيين والريفيين ، فنحن ان تعرضنا لذلك وجدنا أنفسنا أمام ١١٢ مجموعة تحتاج الى مقارنة .

ولقد أمكننا أن نلاحظ من أول وهلة أن البنين قد أظهروا مزيدا من الطلاقة فى اجاباتهم تفوق ما ظهر من البنات ، وأن تلامذة المدن كذلك قد أظهروا طلاقة أكثر مما أظهره الريفيون ، وقد بان من اجابات البنات أنهم أكثر مسابرة للتقاليد بعكس البنين . الا أن الفتيات قد لوحظ عليهن أنهم

أكثر انفعالا وحساسية من البنين وهناك دلائل كثيرة تثبت أن عوامل الكبت ونوازع الحرمان عند البنات أكثر مما هي عليه عند البنين ، وأنها عند شباب الريف أيضا أكثر منها عند شباب المدن .

وفيما يتعلق بتصور الانسان لنفسه وتقييمها ، فقد لوحظ بصفة عامة أنه لا توجد فوارق بين ما هو موجود فعلا بين الفئات المختلفة من شبابتنا وما هو معروف عند فئات الشباب في أوروبا وأمريكا ، فالشباب أينما كان يتعرض للضغط والارهاق ، ويتسم بقابليته للتغير ويعتريه تراوح الامزجة والحماسة ، والشعور باحترام النفس مما قد يؤدي به الى الكبر والغرور والشعور بالجريمة والحزى منها ، إلا أنهم جميعا بصفة عامة يشعرون بالرضا عن أنفسهم وأشخاصهم ويكشفون عن بعض صفاتهم التي تعجبهم في أنفسهم ، كما يشيرون الى بعض الصفات المرذولة التي يحبون أن يتخلصوا منها .

وجدير بالاهتمام أن نلاحظ المعايير التي تستخدمها الفئات المختلفة في تقدير الصفات من حيث كونها صفات حميدة أو صفات مرذولة : فالطوائف الأكبر سنا تميل بصفة عامة الى الابادة عن الصفات المعروفة التي يبدو أن لها أثرا فعلا في نشاطهم الذي يمارسونه في حياتهم الجارية ، فهم كثيرا ما ينوهون عن الذكاء والاجتهاد والاسراع والدقة والثبات وحب الاتقان وحب العمل ، والنظافة والنظام والثابرة والصبر ، بل هم أيضا ينوهون بميولهم وقدراتهم اللغوية والرياضية والعلمية والفنية والتنظيمية والادارية وجدير بالذكر أن هناك صفات أخرى كالصدق والاخلاص وحسن المعاشرة قد تبدو عليهم ولكن بصورة أقل .

أما عند الفئات الأصغر سنا فنجد أن الصفات التي يعتبرونها صفات حميدة تخالف في طبيعتها ما يتمثله الكبار ، فهم أكثر تعلقا وارتباطا بالنواحي الاخلاقية والعاطفية والاجتماعية ، وهم أكثر ارتباطا بعلاقاتهم مع الآخرين ، ويتردد كثيرا ذكرهم للاخلاص والرضا عنهم من الغير ، والامانة والاستقامة والتدين والتعاون وانكار الذات والصدق والشفقة والمساعدة عند الحاجة ، ورضا الوالدين والمعلمين ، ولكنهم قلما يشيرون الى قدراتهم في المجال المهني .

والبنات الصغيرات يبدن صفات منها الرشاقة ، والفتنة والجمال والحنان والوداعة والتأثر ، كما نلاحظ عليهن باستمرار الصفات الاخلاقية وكذلك

الصفات التي تصل بالكمال الخلقى • وهناك صفتان من الصفات تظهران باستمرار على البنات الصغيرات هي المحبة والرضا وخاصة نحو الآباء والمعلمين، أما الأولاد فيهتمون بالرضا الذي يلقونه من أترابهم أكثر من اهتمامهم بالرضا الذي ينشدونه عند مدرسيهم •

أما الصفات المهنية فلا يظهر طابعها عند طوائف البنات الكبار وبالقدر الذي تظهر به عند طوائف الكبار من البنين ، كما أن الميول النسائية أكثر وضوحا وجلاء عند صغار البنات منها عند كبارهن •

ونجد أن كلا من الأولاد والبنات يذكرون الصفات التي يحبون أن يتخلصوا منها ، والتي تكون أكثر وضوحا عند الفئات الصغيرة منها عند الفئات الكبيرة ، كما تكون أكثر ظهورا عند صغار البنات منها عند كبارهن ، ومن هذه الصفات العصبية والحساسية والحجل والاعتداد والعزلة والابتئاس والقلق والتهور والجبن والاندفاع والانفجار والتوتر وغير ذلك •

والصفات التي يحبها الريفيون ويعجبون بها كثيرا ما تتداخل مع الصفات التي يؤثرها المدنيون ، إلا أن الريفيين يظهرون ميلانحو استقامة الخلق والتمسك بالتعاليم الدينية والإيمان بالقضاء والقدر ، والصبر واكتساب رضا الله والوالدين والارتباط بالأسرة ، واحترام من هم أكبر سنا والكرم ، وهذه هي الصفات الحميدة وعكسها هي الصفات المرذولة ، وقلما يشيرون إلى العصبية أو الحجل أو الابتئاس أو غير ذلك • أما الأشياء التي تسعدهم والتي تنغص عليهم حياتهم سواء كان ذلك في المنزل أو المدرسة أو المجتمع ، فمن الواضح أن الاجابات عن النصف الثاني من السؤال كانت في كثير من الأحيان نفيًا لما جاء في النصف الأول •

وتستجيب البنات في بعض الأحيان إلى مجرد الشعور العائلي ، فكل ما تريده البنت هو أن تعيش مع والديها ، وأن تبحث دائما عن سعادة الأسرة ، والبنات يسعين أولا وقبل كل شيء إلى كسب حب الوالدين ورضائهم ، وأما جبهن للاخوة والاخوات فيأتي في المرتبة الثانية • وهن يرذن ظروفًا ماليه طيبة تساعدن على حياة أكثر راحة ورفاهية وتمكنهن من الظهور بمظهر جذاب محترم • وهن يكرهن المنازعات العائلية ويتوجسن خيفة منها ، ويكرهن كذلك الضرورة الملحة التي تدعوهم إلى مساعدة أمهاتهن في المنزل ، وهن

يتبر من من الحشونة والعجيج وقسوة الاخوة ، ويتضايقن من التفرقة بين الاخوة والاخوات ، ويجدر بنا أن نلاحظ أن كل هذه الصفات تكون أقل وضوحا عند البنات الكيرات .

ومن المهم أن نسجل للريفيات حرصهن على التماسك العائلي وعلى رضا الوالدين ، الا أنهن فى نفس الوقت يشكين دائما من ظروفهن المالية ومن حرمانهم من الترفية .

وبمقارنة الأولاد والبنات ، نجد أن الاولاد أكثر جريا وراء التضامن العائلى ، وأكثر تطلعا الى التنظيم والهدوء ، وينفرون من السلطة الزائدة سواء كانت من الآباء أو ممن هم أكبر سنا من أفراد الاسرة ، وهم كذلك يكرهون تمسك الاسرة بالعادات القديمة ، ويحبون قسما أكبر من الحرية ، كما يحبون الاذاعة والصحف والكتب ، وأسباب النشاط المختلفة التى يستغلونها وقت فراغهم .

وفى المدرسة تتطلع البنات لان يكن محبوبات ، وأن يعاملن أولا من مدرسيهن معاملة رقيقة ثم من أقرانهن بعد ذلك ، أما البنون فعلى العكس من ذلك يتطلعون لأن يكونوا أولا موضع الرضا والحب من أقرانهم ثم موضع احترام مدرسيهم ومعرفتهم لهم دون النظر الى حبهم ورقتهم معهم . وهم ينشدن الحرية فى التعبير عن أنفسهم ويتطلعون الى الفرص التى تساح لهم لمزاولة نشاطهم الثقافى والاجتماعى ، وهم يمقتون الحشونة ومعاملة المدرسين التى تتسم بروح الاخمد والقمع .

وأبناء الريف يحترمون مدرسيهم احتراما كبيرا حتى أنهم يزهونهم عن النقد ، وهم سعداء فى مدارسهم متى نهيات لهم ظروف طيبة للتعليم وتوفرت لهم حسن المعاملة .

أما بالنسبة للجزء الثالث من السؤال فانا نجد أن البنات ينتظرن من الجماعة مزيدا من التسامح ، والمعاونة عند الحاجة والحب . وهن يشكين من عجزهن عن المشاركة فى حياة الجماعة ، أما الأولاد فانهم يتطلعون الى رأى العام ، والى التعاون والى التضامن ، والى الطمأنينة .

وبينما تشكو جماعات المدينين من ضيق المجال الذى يحتاجون اليه فى النشاط الاجتماعى فان الريفين يشكون من الاحوال الاقتصادية والصحية

أما السؤال الثالث والرابع فيمكن أن تناولهما معا ، وخاصة فيما يتعلق بصغار الاولاد من سكان المدن ، اذ هم يتجهون بصفة عامة الى السعي وراء القوة ، فمعظمهم يريد أن يكون ضابطا في الجيش أو الشرطة أو يكون طيارا أو ضابطا بحريا أو مدرسا وقد ذكروا من المبررات ما يدل على أنهم يريدون تحقيق القوة اذ أن تحقيقها في نظرهم يعتبر ضربا من ضروب الراحة ، وهم يرغبون في الزواج وتكوين الاسرة ، ويظنون أنهم سيحققون غاياتهم ماداموا يصلون من أجل تحقيقها .

أما الكبار من أبناء المدن فهم أكثر واقعية ، اذ هم يبحثون عن المهن المعروفة التي يتوقعون منها نفعا لهم وللجماعة التي يعيشون بينها . فالولد مثلا يحب أن يكون مهندسا لاسلكيا أو مدرسا للغات أو محاميا أو طبيبا . وهؤلاء وان كانوا يظنون أنهم سيصلون الى غاياتهم ما داموا يعملون لتحقيقها ، الا أنهم يضيفون الى ذلك أن لديهم القدرات اللازمة لهذا النجاح .

وبينما نجد الاولاد الصغار يكشفون عن ميولهم نحو تحقيق البطولة ، فائنا نجد البنات الصغيرات يبدن ميولهن نحو تقديس هذه البطولة ، فالبنت مثلا تريد أن تكون كمدرستها وهكذا ومن يردن العمل وكسب المال ليشترين الملابس الجميلة التي تستهوين ويقدمن المعونة لآبائهن . وكبار البنات يظهرن من الاتجاهات ما يغلب عليه طابع التحديد ويرون فيه أنه اتجاه عملي يجز عليهن المنفعة سواء لهن أو للجماعة . والأهداف التي يخترنها تكون أهدافا ذات روح تعاونية لا يشوبها روح التعبير عن القوة والرغبة في الزواج وتكوين الاسرة لم تظهر في اجاباتهم واضحة كما ظهرت عند البنين .

وأما أبناء الريف تختلف الى حد ما مع أماني المدنيين ولكن الريفيين كثيرا ما يتحدثون عن رغبتهم في تملك الارض والماشية وأن تنهيا لهم ظروف اقتصادية . وهم يرغبون في الزواج وانجاب الاولاد ، ويظنون أنهم سيحققون أمانيهم ما داموا على خلق قويم ويطقون الله ويسعون الى رضائه ورضا الوالدين . أما بنات المدن فيبدو عليهن ميلان ظاهران أحدهما نحو كسب المال والثاني نحو التعلق بالاسرة ، ومن يرغبن في مساعدة المحتساج وفي تعليم

الأمي ، ويرد أن يعرفن عن الدين كل ما يستطعن معرفته ورضا الله والوالدين من أهم الأمور في نظرهن •

وإذا أردنا أن نقدم إشارة موجزة ، واضعين نصب أعيننا الطوائف الريفية حيث تنعكس عليهم الثقافة التقليدية أكثر مما تنعكس على أية فئة أخرى ، فأننا نستطيع أن نقرر الآتي :

- ١ - أن فئات المدن تشابه على وجه التقريب أية فئة مدنية أخرى •
- ٢ - أن انفصال الأولاد من الأسرة يبدأ مبكرا عن انفصال البنات ، وانفصال أبناء المدن يكون مبكرا عن أبناء الريف •
- ٣ - أن هناك اتجاهها عاما للتعاطي بالأسرة يقصد به الحماية والسيطرة •
- ٤ - احترام من هم أكبر سنا ، وتقدير عظيم للأباء والأسرة •
- ٥ - عند تقييم النفس تبدو بعض المستويات التقليدية التي ترجع جذورها الى الآباء والمعلمين والوعاظ ومن هم أكبر سنا ، ثم تأتي بعد ذلك المستويات التي ترجع أصولها الى الأتراك والجماعة بصفة عامة وأخيرا يأتي دور المبادئ الأخرى التي تكامل بها الذات •
- ٦ - من المصادر الرئيسية التي تبث الأمان والطمأنينة عند الفئات الريفية السعى الى رضا الله والوالدين وملكية الأرض وتكوين الأسرة والظروف المالية الحسنة والاستقامة •

وأخيرا فأننا نكرر القول بأننا لم نحاول أن نذهب الى أبعد من الحقائق التي استخلصناها من الدراسة • وغنى عن البيان أن البلاد التي يعترها تغير سريع كما هو الحال عندنا في مصر يعترها أيضا تغيير في أحوالها المادية ، مما يستتبع تغيرا مستمرا في الخصائص النفسية •

النقد الكبار للقيم الثقافية بين الشرق والغرب

للأستاذ نجيب يوسف بدوي
وزارة التربية والتعليم المركزية

من أهم الأهداف التي تسعى منظمة اليونسكو لتحقيقها تعزيز روح التفاهم بين الشعوب والعمل على صيانة السلام والأمن عن طريق توثيق التعاون بين الأمم في ميادين التربية والعلوم والثقافة . ولما كان التفاهم بين الشعوب والتعاون السلمي بينها لا يقوم الا على أساس تقدير كل دولة وكل شعب لثقافة غيرها من الدول والشعوب ، ولما كانت شعوب الشرق والغرب قد شعرت بحاجة كل منهما الملحة الى تفهم قيم الاخر الثقافية ، فقد أقر مؤتمر اليونسكو العام في دورته التاسعة في نيودلهي عام ١٩٥٦ مشروعاً كبيراً يرمي الى تشجيع التقدير المتبادل للقيم الثقافية بين الشرق والغرب ، على أن يشترك في تنفيذه اليونسكو والدول الاعضاء فيها . وبحيث يستغرق هذا التنفيذ عشرة أعوام ابتداء من عام ١٩٥٧

فلسفة المشروع وأغراضه

أخذت معالم هذا المشروع الكبير تتضح وتبلور تدريجياً بعد أن وضع موضع التنفيذ منذ ثلاثة أعوام . ولعل أفضل وسيلة لتوضيح فلسفة هذا المشروع والمبادئ والمسلمات التي يقوم عليها هي أن تبدأ بتحديد مدلول الالفاظ التي يتكون منها اسم هذا المشروع وما ترمي اليه من معان ومفاهيم . فما الشرق وما الغرب ؟ وعلى أي أساس يمكن تحديدهما ؟ لو أننا اتخذنا المعنى الجغرافي أساساً لهذا التحديد ، لما استطعنا أن نرسم حداً فاصلاً بين الشرق والغرب ، ولتعذر علينا القول أين ينتهي أحدهما ويبدأ الآخر . ان الشرق والغرب - من وجهة نظر الجغرافيا - مسألة نسبية . فتركيا شرق بالنسبة لاوروبا ، وغرباً بالنسبة لاسيا . وأهل ايطاليا يعتبرون المغرب بلداً شرقياً ويعتبرون سدن في استراليا بلداً غربياً . وبعض البلاد يتعذر القول في ما اذا كانت تنتمي الى الشرق أم الى الغرب . فالقول باختلاف الشرق والغرب بالمعنى الجغرافي لا محل له .

قد تتخذ الثقافة أساسا لهذا التحديد • فللشرق ميراث ثقافي عريق
وذخيرة روحية عظيمة • وله فضل كبير على المذنيات والاديان واللغات • وللغرب فضل
كبير في ميادين العلوم والصناعات والاختراعات • وتتميز ثقافات الشرق
بالكثرة والتعدد ، على حين أن الثقافة الغربية تكاد تكون موحدة • وهذا
التحديد الثقافي عليه اعتراضات كثيرة أهمها أن في ثقافات كثير من بلاد
العالم عناصر شرقية وأخرى غربية • وفي الشرق ما تعد ثقافته غربية كاسنراليا
وجنوب أفريقيا •

وقد تتخذ أساسا آخر غير التقسيم الجغرافي والتحديد الثقافي • فمن
الممكن أن نعتمد في هذا التقسيم على الزمن • فللشرق تاريخ قديم طويل •
أما الغرب فمدة تحضره أقصر من مدة تحضر الشرق • والشرق سبق الغرب
في حضارته وعاشت حضارات الشرق أكثر من حضارات الغرب • وثقافات
الشرق قديمة عريقة ، وثقافات الغرب عصرية حديثة • وليس من شك في أن
الزمن قد فرق بين الشرق والغرب وأن التاريخ مسئول عن الاختلافات
بينهما • غير أن القديم والحديث غالبا ما يتواجدان جنبا إلى جنب في ثقافات
الدول والشعوب • والاختلافات التي توجد في داخل كل ثقافة بين قيمها
التقليدية وظروف الحياة العصرية ، قد لا تقل عن الاختلافات التي توجد بين
ثقافات الشرق والغرب •

ومهما تعددت المحاولات لتحديد مدلول الشرق والغرب ، ومهما كان
نصيب هذه المحاولات من الدقة ، فليس أبعد عن الحقيقة من القول بأن الشرق
شرق والغرب غرب وقد قضى عليهما ألا يلتقيا • • فالشرق والغرب لا يدلان
على قطبين متقابلين ولا على جزئين متميزين من العالم ، وإنما يدلان على
مغنيين لا يتصور أحدهما بدون تصور الآخر • فلا سبيل إلى تصور الشرق
إلا بالقياس إلى الغرب ، ولا سبيل إلى تصور الغرب ، إلا بالقياس إلى
الشرق •

وإذا أخذنا بالأسس التاريخية والثقافية والجغرافية جميعها أمكن القول
بأن لفظ الشرق يفهم منه إجمالا مجموعة البلاد المشتركة في حضارات القارة
الآسيوية كالحضارة الإسلامية والحضارة الهندية وغيرهما من الحضارات البوذية
والصينية واليابانية ، ولفظ الغرب يفهم منه إجمالا حضارات أوزيا وأمريكا •

وحتى هذا التحديد الاجمالي يترك بلادا بل قارات باكملها حائرة بين الشرق والغرب . فهل افريقية من الشرق أم من الغرب ؟

وأما مفهوم لفظة « التبادل » فيضى الأخذ والعطاء بين الدول على قدم المساواة . ويجب أن يكون التبادل حرا طليقا ومتزها من الغرض فلا يكون وسيلة لفرض دولة ثقافتها على الاخرى . ولا يكون شأن التبادل الثقافى كشأن التبادل التجارى الذى تحرص فيه كل دولة على أن تعطى أكثر مما تأخذ . والتبادل بين الشرق والغرب وهو لب المشروع استمر على مر العصور . فالعلاقة بين الشرق والغرب لم تنقطع فى أى وقت وان اختلفت أحيانا فى درجتها . وقد تعلم الغرب من الشرق أكثر مما تعلم الشرق من الغرب . غير أن تيار الثقافة يتجه الآن أساسا من الغرب الى الشرق ، فيأخذ الشرق من المدينيات الحديثة التى أسهم فى بنائها ويقتبس العلوم الطبيعية والاختراعات والصناعات والآراء العلمية والفنية . ولما كان الشرق قد دأب على اقتباس النظم الغربية والاخذ بمظاهر الحضارة الغربية ، فإن الغرب هو الذى تنقصه المعلومات الصحيحة عن القيم الثقافية الشرقية . يلاحظ من ناحية أخرى أن الصورة التى أخذتها شعوب الشرق عن ثقافات الغرب صورة ناقصة أو مشوهة . فمن الدول الشرقية من لم تتعامل الا مع دولة غربية واحدة وتعتبرها ممثلة للغرب . ولم تعرف شعوب آسيا الغرب الا عن طريق دولة أو دولتين غربييتين . ولم تر منهما غير وجهة الاستعمار والتسلط السياسى والاستغلال . وقد آن لشعوب الشرق أن تكون فكرة جديدة عن الغرب ، فلا تقتصر معرفتها على المستعمرين بل تستغرق معرفتها العلماء والباحثين ورجال الادب والفن والفكر .

ويستلزم "تقدير" القيم الثقافية الاخرى تقديرا صحيحا أن نعرف تلك القيم أولا - ونفهم مدلولها ثانيا . أما بخصوص معرفة القيم ، فقد لوحظ أن قيم الثقافة الغربية معروفة فى البلاد الشرقية أكثر من معرفة البلاد الغربية لقيم البلاد الشرقية وذلك بناء على أسباب تاريخية واضحة . ولذا فإن من أهم أهداف هذا المشروع فى مراحله الاولى تعريف البلاد الغربية بثقافات الشرق بغية اعادة التوازن فى عملية التعريف ، دون أن يكون فى ذلك مساس جوهرى بمفهوم التبادل . ولا شك أن التوسع فى دراسة الثقافات الشرقية وتعريفها

سيقابله حتماً الاهتمام بفهم تلك الثقافات وتقديرها وتذوقها في البلاد الغربية .
 والمقصود من عبارة « القيم الثقافية » الفنون والعلوم والآداب والتقاليد
 والعادات والعقائد والآمال والأمانى والتطورات الاقتصادية والاجتماعية .
 وإذا أخذت هذه العبارة بمدلولها العام ، فهي كل ما يجعل الحياة البشرية
 حياة إنسانية حقة في كل حضارة مهما كان طابعها . وفي كل حضارة ظواهر
 خلاقة وعناصر إنسانية أصيلة لها مغزى دائم لدى البشر . وليست الأعمال
 المخالدة والروائع الفنية والأدبية ملكاً لشعب دون شعب ولكنها تراث الإنسانية
 جمعاء . وما من شعب إلا وله فضل على الميراث الثقافي . وتختلف القيم
 الثقافية اختلافاً كبيراً بين مختلف الشعوب . وليست كل القيم على درجة واحدة
 من الأهمية بالنسبة لأغراض هذا المشروع . فليس الغرض من المشروع
 دراسة عجائب البلدان ولا الطرائف التي تبهر الأبصار وتدعو إلى الدهشة .
 أن ما يستحق التقدير من القيم الثقافية هو تلك القيم الإنسانية المخالدة التي
 لها قيمة حقيقية في تهذيب الناس والسمو بهم في أي قطر من أقطار العالم .
 وتقدير القيم الثقافية لا يقصد لذاته ، بل باعتباره وسيلة لتدعيم التفاهم
 والتعاون بين الأمم . فليس أدعى إلى تحقيق التفارب والتعارف والود بين
 الشعوب من أن تقدر شعوب الغرب القيم الثقافية الشرقية ، وتقدر شعوب
 الشرق القيم الثقافية الغربية . أن تبادل تقدير القيم الثقافية ينشر بين الشعوب
 روح المحبة والوثام ويشيع في النفوس الشعور بالتعاطف والإخاء والانتماء
 إلى عالم واحد .

وإزاء الغايات النبيلة التي يدعو إليها هذا المشروع والتي تهدف إلى تحقيق
 أمل الإنسانية في السلم والتفاهم بين الأمم ، لم يسع الدول الواحدة والثمانين
 الأعضاء في منظمة اليونسكو إلا أن ترحب به وتعول على الإسهام في تنفيذه .
 وشكلت لهذا المشروع لجنة استشارية دولية من كبار العلماء والمربين
 ورجال الفكر الذين يمثلون مختلف الدول الشرقية والغربية . ومهمة هذه
 اللجنة دراسة فلسفة هذا المشروع وخطة العمل فيه في برنامج المنظمة ،
 والتقدم بمقترحات وتوصيات للمنظمة وللدول الأعضاء فيها . ومثل الجمهورية
 العربية المتحدة في هذه اللجنة على التوالي الأستاذ الدكتور عبدالعزيز القوصي ثم
 الأستاذ الدكتور طه حسين .

جهود لدول الاعضاء فى المنظمة :

يتوقف نجاح هذا المشروع على الجهود التى تقوم بها الدول الاعضاء فى المنظمة وعلى التعاون بينها فى تنفيذه . وقد دعت منظمة اليونسكو الدول الاعضاء فيها الى تخطيط برامج نشاطها ونشاط الشعب القومية فيها وهيئاتها الحكومية وغير الحكومية وتحديد أوجه العمل التى ترغب فى القيام بها ، أما فى نطاقها الوطنى أو فى اطار مشترك مع دولة أو مجموعة من الدول التى ترتبط معها بروابط وأواصر ثقافية أو لغوية . وفى سبيل تحقيق هذه الغاية قامت حكومات كثير من الدول بتشكيل لجان خاصة بمشروع الشرق والغرب - متفرعة من شعبها القومية - وعهدت الى هذه اللجان وضع برامج ومشروعات تناسب مع امكانياتها وتتولى تنفيذها الهيئات الثقافية والعلمية والجامعات والمدارس والمكبات والمتاحف ومنظمات الشباب .

وقامت لجان بعض الدول بتصميم برامج ومشروعات تعمل على تنفيذها بالتعاون مع دولة أخرى أو مجموعة من الدول . وينتظر أن تتزايد مظاهر التعاون بين الدول التى ترتبط بروابط خاصة مثل الدول العربية ودول أمريكا اللاتينية ودول البلقان والدول الآسيوية والأفريقية فى تنفيذ بعض المشروعات المشتركة لتبادل التقدير الثقافى . ولا شك أن مثل هذا التعاون يساعد على تحقيق الأثر المعنوى والنفسى للمشروع ، كما يسهم بنصيب كبير فى تدعيم التفاهم الدولى .

ورغبة فى تسيق أعمال الشعب القومية على نطاق دولى ، تؤدى منظمة اليونسكو دور حلقة الاتصال ومركزا لتبادل المعلومات فى كل ما يتعلق بتحقيق المشروع الكبير فى أية منطقة أو بلد معين . وتصدر المنظمة صحيفة خاصة لنشر أنباء هذا المشروع تسمى « الشرق والغرب » وهى تصدر مرة كل شهرين . وتخصص اليونسكو فى نطاق برنامج تبادل الأشخاص منحاً دراسية وأخرى لرحلات المربين والمتخصصين فى ميادين التربية والعلوم والثقافة . ولا تدخر المنظمة وسعاً فى تقديم شتى ألوان المعاونة للشعب القومية لتساعدوا فى تنفيذ برامجها ومشروعاتها سواء فى المجال القومى أو الإقليمى أو العالمى .

خطة العمل لتنفيذ المشروع

يتضمن هذا المشروع الكبير برامج متعددة متشعبة في شتى الميادين التربوية والعلمية والثقافية . وكثير من أوجه النشاط التي كانت تقوم بها منظمة اليونسكو منذ نشأتها تعمل على تحقيق التفاهم بين دول الشرق والغرب وتبادل التقدير الثقافي بينها ، لذلك ستواصل المنظمة والدول الاعضاء فيها ممارسة نواحي النشاط التي تتفق مع أغراض هذا المشروع وتوجهها نحو تحقيق هذه الأغراض . وقد روعي أن تكون خطة العمل في المشروع في برنامج المنظمة وميزانيتها لعامي ١٩٥٩ - ١٩٦٠ استمرارا لخطة العمل فيه لعامي ١٩٥٧ - ١٩٥٨ . وقد قسمت ألوان النشاط في هذا المشروع الى ثلاثة أقسام :

١ - الدراسات والبحوث التي يقوم بها العلماء والمتخصصون .

٢ - برامج للعمل في ميدان التعليم المدرسي .

٣ - برامج موجهة للجماهير .

أولا - الدراسات والبحوث في القيم الثقافية :

تعتبر دراسات المتخصصين في العلوم الاجتماعية والانسانية دعامة أساسية من الدعائم التي يقوم عليها هذا المشروع . ويتنظر أن يكون دورهم في تنفيذ هذا المشروع مزدوجا فعليهم من ناحية دراسة القيم الثقافية في بلادهم والعمل على تعريفها وإذاعتها بين مختلف الدول ، وواجبهم من ناحية أخرى العمل على تقريب ثقافات الدول المختلفة ونشرها في ربوع بلادهم . ويتنظر أن يشارك علماء الاجتماع بصفة خاصة مشاركة فعالة في هذا المشروع وذلك بعمل دراسات للتعريف بالقيم الثقافية في البلاد الشرقية والغربية . وتعريف الغرب بنهضة الشرق الحديث ، ودراسة أثر التصنيع والاختلاف بمظاهر الحضارة الغربية في المجتمعات الشرقية ، وأثر اتصال الشرق بالغرب في نظمته الاجتماعية والاقتصادية .

ويمكن أن يسهم العلماء والفلاسفة والكتاب والمربون في هذا المشروع بدور كبير . فمن واجبهم دراسة المشكلات المتعلقة بهذا المشروع وتحديد المفاهيم الأساسية وتوضيحها وإزالة ما قد يعترضها من لبس أو إبهام . وقد عاوتت اليونسكو في تنظيم كثير من الاجتماعات الدولية لهؤلاء المتخصصين لدراسة المشكلات النظرية والعلمية المحيطة بالمشروع . والصعوبات النفسية والاجتماعية والثقافية التي تعوق التفاهم بين الدول والشعوب .

وتشتمل دراسات القيم الثقافية فى العلوم الاجتماعية على نوعين من المشروعات : أولها : تناول دراسة النظم الاجتماعية والسياسية التى تتطور فيها القيم الثقافية الشرقية والغربية . وثانيهما ، تناول الوسائل والطرق التى يمكن أن تسهم بها العلوم الاجتماعية فى نقل الأفكار والقيم بين شعوب الشرق والغرب .

ويمكن أن يتعاون الخبراء الشرقيون والغربيون فى إنجاز أعمال مشتركة وإعداد مراجع أصلية كبيرة مثل دائرة المعارف الإسلامية ، ودليل الأدب فى العالم ، ومراجع تتناول تاريخ الفن الإسلامى ، وحضارات الشرق القديمة . . . وغير ذلك من المصادر الأساسية التى تعالج القيم الثقافية الشرقية والغربية . وتشتمل خطة العمل فى نطاق هذا المشروع على برنامج واسع النطاق لترجمة أمهات الكتب فى الثقافات الشرقية والغربية . وقد لوحظ أن معرفة الآداب واللغات الشرقية فى الغرب قاصرة على عدد قليل من المستشرقين . لذلك تتجه العناية الى زيادة الجهود التى تبذل لتعريف الغرب بالآداب واللغات الشرقية . كما لوحظ أن عدد القادرين على الترجمة من اللغات الشرقية الى اللغات الغربية قليل جدا لذلك خصصت المنظمة منحة دراسية للمتربين من الغرب لقضاء سنة فى الدول الشرقية التى يحسنون ترجمة لغاتها .

وتشجع المنظمة الجامعات والمعاهد المتخصصة التى تقترحها الدول الأعضاء على دراسة القيم الثقافية فى مناطق أو أقاليم خاصة . وتعمل على تنسيق تعاون هذه المعاهد مع المعاهد المشابهة لها ، وذلك بإعداد برامج مشتركة للبحث ، وبعقد اجتماعات أو تبادل الزيارات والمطبوعات . ومن ألوان المعاونات التى تقدمها اليونسكو لهذا الغرض تخصيص منح لدراسة المناطق الثقافية . ويقصد بهذه المنح تمكين أساتذة الجامعات المتخصصين فى الدراسات الاجتماعية والثقافية قضاء ستة أشهر أو أكثر للدراسة فى الجامعات فى الخارج لدراسة شعوب وثقافات هذه المناطق عن كتب دراسة قائمة على الخبرة والاتصال المباشر .

ان بحوث المتخصصين غالبا ما تكون أكاديمية علمية ، وقد تكون بعيدة عن تناول الجماهير أو صعبة على إدراكهم وفهمهم ، كما أنها قد لا تستهدف

التقدير المتبادل للقيم الثقافية في تصميمها منذ البداية • وبحوث المتخصصين
وان كانت تستوفى شروط العلم وأصوله الا أنها تحتاج الى التبسيط لتقرب
الى أفهام الجماهير وقلوبهم • لذلك ينبغي العمل على تيسير نشر التراث الفكرى
واذاعته على نطاق واسع بين الناس ، وتقديم مواد ثقافية محدودة وبمبسطة
للجماهير فى الشرق والغرب لتتيح لها فرص المشاركة فى هذا المشروع •

ثانيا - التعليم المدرسى :

فى مقدمة ما توجه اليه العناية فى تطبيق المشروع الكبير التعليم المدرسى،
باعتبار انه البداية الطبيعية لتنفيذ هذا المشروع والوسيلة الفعالة لارساء العلاقات
الثقافية بين الشرق والغرب على أساس من الاحترام والتقدير المتبادلين • ولا
شك فى أن التربية هى أفضل وسيلة لتوجيه اتجاهات التلاميذ نحو فهم
ثقافات الشعوب المختلفة وتقديرها واثارة روح العطف والاحترام المتبادل بينهما •
وليس بمستغرب أن توضع الامانى جميعا فى التعليم • فبراءة الطفولة
كنز قيم • وعقول الاطفال - وهم الجيل الناشئ من مواطنى الغد - قابلة
للتشكيل والتوجيه • وهى بهذا المعنى صفحات بيضاء خالية من مظاهر التحيز
والهوى والافكار المتبردة التى يعانى منها الكبار ، والتى كانت من أهم أسباب
فسلة الفهم وسوء الظن بين الشعوب • وهم فى الوقت نفسه يميلون الى
الاستطلاع ويتطلعون الى المعرفة ويقبلون التوجيه •

وعلى الرغم من ازدياد الروابط والصلات بين شعوب الشرق والغرب ،
فهناك جهل متبادل بالقيم الثقافية بينهما • فمدارس الغرب لا تعلم تلاميذها عن
الشعوب الشرقية الا ماله علاقة بالتوسع والاستعمار الغربى • ومدارس الشرق لا يعرف
تلاميذها الغرب الا عن طريق الدول المستعمرة • واقتصر التعليم فى المدارس
على النواحي السياسية للعلاقات بين الشرق والغرب • وليس كالجهد بالقيم
الثقافية ما هو أدعى الى تفشى الريبة وسوء الظن بين الشعوب • وتدارك هذا
الجهل يقع ولا شك على عاتق المدرسة فمن أهم وظائفها نقل الميراث الثقافى
وتعريف التلاميذ بالقيم الثقافية الخالدة ، وفيها يبنى الأساس الذى يقوم عليه
تحقيق التفاهم والصداقة بين الشعوب •

وهناك طرق عديدة يمكن أن يسهم بها التعليم المدرسى فى مشروع تدعيم
التفاهم المتبادل بين الشرق والغرب • ويشتمل برنامج المنظمة فى نطاق هذا

المشروع على طائفة من المقترحات فى مختلف مستويات التعليم المدرسى تهدف الى زيادة المعارف التى يكسبها التلاميذ عن القيم الثقافية الشرقية والغربية . وهذه المقترحات تعالج المناهج والكتب المدرسية ، وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية وتعليم الكبار ، على النحو الآتى :

١ - المناهج المدرسية :

لا يحتاج تنفيذ هذا المشروع الى تعديلات جوهرية فى المناهج المدرسية، وانما يتطلب إعادة توجيه هذه المناهج بحيث تصبح أدعى الى تحقيق أهداف التقدير المتبادل لقيم الشرق والغرب الثقافية . ولا تقتضى دراسة القيم الثقافية للشعوب الشرقية والغربية اضافة مادة جديدة الى مناهج الدراسة ، وانما تقتضى توجيه المناهج القائمة بحيث تزداد العناية فيها بدراسة حياة الشعوب ذات الثقافات ، دراسة قيمها الثقافية واساليب حياتها ومشكلاتها وآمالها وأمنيتها وأمجادها وما أسهمت به فى التراث الثقافى بوجه عام . ويمكن أن تكون دراسة القيم الثقافية لمختلف الشعوب من واقع المناهج الدراسية المقررة للجغرافية والتاريخ والعلوم والفنون والموسيقى . وفى النشاط الحر خارج مناهج الدراسة .

ويجب أن يدرس التلاميذ فى بلاد الشرق موجزا لتاريخ الشعوب الغربية ، ويدرس التلاميذ فى بلاد الغرب موجزا لتاريخ الشعوب الشرقية ، بحيث تكون هذه الدراسة جزءا من التاريخ العالمى . ولا تقتصر على الأحداث السياسية، بل تعداها الى العناية بالنواحي الاجتماعية والاقتصادية والفنية والجمالية . وليكن الهدف من هذه الدراسة الوقوف على أوجه الشبه الاساسية بين الشعوب مع عدم اغفال أوجه الاختلاف بينها فى العادات والثقافات وادراك أنه على الرغم من الاختلافات التى توجد بين الثقافات ، فهناك وحدة انسانية وآخاء وغايات مشتركة .

٢ - الكتب المدرسية :

تعد الكتب المدرسية أهم أداة يمكن أن تسهم فى تبادل تقدير القيم الثقافية بين الشرق والغرب سواء أكانت هذه الكتب مقررة ، أو كتباً للاطلاع الخارجى فى مكتبات المدارس . لذلك تدعو الحاجة الى مراجعة الكتب المدرسية من وجهة نظر هذا المشروع ، لتعرض فيها الحقائق بطريقة موضوعية ، ولتكون

صورة صادقة للأوضاع الراهنة في الشرق والغرب ، فلا تبدو قديمة أو متخلقة ، ولتزداد العناية فيها ، بكل ما يساعد على تدعيم التفاهم والتعاون والصداقة بين الشعوب ، وليستبعد منها كل ما يسيء الى فكرة التفاهم أو يدعو الى التعصب .

وهناك اقترح يدعو الشعب القومية في مختلف الدول الى اعداد موضوعات للمطالعة عن اقيم الثقافية فيها ، تناول مختلف مظاهر حياتها وتاريخها ومعالم نهضتها وطرائف عن عاداتها وتقاليدها وآدابها وفنونها . . . وتكتب هذه الموضوعات بطريقة موضوعية شيقة ، وتوضح بالصور والرسوم ، وترجم الى اللغات الأجنبية ثم توزع على نطاق واسع على الشعب القومية في مختلف الدول ، وعلى مكاتب المدارس وعلى الناشئين ورؤساء تحرير الصحف والمجلات وغيرها من الجهات ، بقصد تعريف تلاميذ المدارس والجمهور بالقيم الثقافية الشرقية والغربية .

٣ - طرق التدريس :

يمكن للمدارس العادية أن تستفيد من التجارب والمشروعات التي قامت بها المدارس المشتركة في مشروع التربية من أجل التفاهم الدولي . وقد بدأت منظمة اليونسكو في تنفيذ هذا المشروع في عام ١٩٥٣ ثم نفذت ابتداء من عام ١٩٥٨ برامج خاصة بمشروع التقدير المتبادل للقيم الثقافية بين الشرق والغرب في المدارس المشتركة في مشروع التربية من أجل التفاهم الدولي . وفي بداية عام ١٩٦٠ بلغ عدد المدارس المشتركة في هذا المشروع نحو ٢٠٠ من المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين في ٤٤ دولة من بينها الجمهورية العربية المتحدة ، التي نفذت برامج خاصة بهذا المشروع ابتداء من عام ١٩٥٨ في أربعة مدارس هي :

- ١ - مدرسة الاورمان النموذجية الثانوية .
- ٢ - مدرسة النقراشي النموذجية الثانوية .
- ٣ - مدرسة المعلمين الريفية بعزبة النخل .
- ٤ - مدرسة المعلمات العامة بالقبة .

وتركت لكل مدرسة الحرية في اختيار التجارب والمشروعات ونواحي النشاط التي ترغب في القيام بها . وكانت معظم هذه التجارب تدور حول موضوعين رئيسيين هما :

- (١) دراسة دول شرقية وأخرى غربية تختار من واقع المناهج المقررة ،
وتوجه العناية في دراستها بالقيم الثقافية فيها .
- (٢) دراسة هيئة الأمم المتحدة والوكالات المتخصصة المتفرغة منها ،
والاعلان العالمي لحقوق الانسان .

ويمكن أن تسهم في هذه التجارب كافة المواد الدراسية غير أن العمل
الأساسي فيها يكون ضمن مناهج الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية ، وفي
النشاط الحر خارج مناهج الدراسة . وتنوعت التجارب والمشاريع التي
قامت بها المدارس المشتركة في هذا المشروع واختلفت من بلد الى آخر ومن
مدرسة الى أخرى . والحق أن هذه التجارب الطريفة تستحق أن يفرد لها
بحث قائم بذاته . وقد بينت التجارب والمشاريع التي طبقت في مدارس
تختلف فيها بينها من حيث ظروفها ومناهجها وامكانياتها امكان تطبيق برامج
التربية من أجل التفاهم الدولي والتقدير المتبادل لقيم الشرق والغرب الثقافية
مع وجود المناهج العادية المقررة . وامكان الاستفادة من طرق التدريس
والتجارب التي نجحت في المدارس المشتركة في هذا المشروع على غيرها من
المدارس .

٤ - الوسائل التعليمية :

ينتظر أن يشتد الطلب على وسائل الايضاح البصرية والسمعية ، وأن
تستخدم على نطاق واسع لتوضيح الشعوب وقيمها الثقافية . لذلك قامت
منظمة اليونسكو باتساع وسائل بصرية ، كالصور واللوحات والخرائط
والملصقات والشرائح المصورة والافلام القصيرة التي توضح المعالم الثقافية
الشرقية والغربية لتوزيعها على المؤسسات التربوية والثقافية في مختلف الدول .
كما ناشدت المنظمة ادارات الوسائل التعليمية في مختلف الدول انتاج وسائل
بصرية توضح فيها كل دولة قيمها الثقافية الخالدة وذلك بقصد تبادل هذه
الوسائل بين مختلف الدول عن طريق اليونسكو .

٥ - تعليم الكبار :

يمكن توجيه التربية خارج المدرسة للشباب والكبار نحو تحقيق غرضين:
١ - جعل التفاهم المتبادل بين الشرق والغرب عاملا في تربية الشباب والكبار ،
وذلك باشرالك مؤسسات تعليم الكبار ومنظمات الشباب ومعسكرات العمل في
تنفيذ هذا المشروع وتعريفها بأهدافه .

٢ - تعريف الشباب والكبار بالشعوب والثقافات الشرقية والغربية، والاستعانة في ذلك بمختلف الوسائل التعليمية كالأفلام والتسجيلات والصور والشرائح المصورة .

ثالثا - برامج موجهة للجماهير :

يتوقف نجاح هذا المشروع الى حد كبير على التأيد الذي يلقاه من الرأي العام ، وعلى وصول الدعوة الى التآخي والتعاضد وتقدير الثقافات على اختلاف مصادرها الى الجماهير التي تعلق آمالها بالحرية والسلام . فلا يكفي أن تقدر الصفوة المتعلمة القيم الثقافية الشرقية والغربية ، وإنما ينبغي أن ينتقل هذا الوعي وهذا الاتجاه الى الجماهير . وهناك أوجه كثيرة من النشاط الذي تقوم به اليونسكو والدول الاعضاء فيها موجهة للجماهير ، لكي تتيح لها الفرص للمشاركة في مشروع التقريب بين الشرق والغرب وزيادة معارفها من قيم كل منهما الثقافية . ونذكر من ذلك نواحي النشاط الآتية :

١ - استخدام وسائل الاعلام كالإذاعة والسينما والتلفزيون والصحافة لنشر أفضل المعارف عن ثقافات الشرق والغرب على نطاق واسع ، ولتعريف أهداف هذا المشروع وما ترسمه له اليونسكو والدول المشتركة فيها من برامج ، بقصد إثارة اهتمام أكبر عدد من الناس بهذا المشروع . وتستعد المنظمة برامج إذاعية وألبومات للتسجيلات الموسيقية الشرقية والغربية لتوزع على محطات الإذاعة . وتستعد كذلك أفلاما وشرائح ملونة تصور الروائع الفنية الخالدة في شتى أنحاء العالم .

٢ - ترجمة المؤلفات التي تمثل ثقافات الشرق والغرب ، والعمل على نشرها على نطاق واسع . وكانت الترجمة من أهم ما عنت به منظمة اليونسكو في السنين الأخيرة . وستواصل المنظمة البرامج التي بدأتها لتجميع روائع الفكر الشرقي الى اللغات الغربية . وترجمة روائع الفكر الغربي الى اللغات الشرقية .

٣ - استنساخ الروائع الفنية، وإصدار ألبومات لفنون الدول الشرقية والغربية . ولما كان الكثير من روائع الفنون الشرقية لا يزال مطويا ، فستعمل المنظمة على إنتاج مستنسخات للروائع الفنية الشرقية ثم طبعتها في البومات وتصدر طبعات رخيصة من هذه الألبومات لتوزيعها في الدول

الغربية • وستعمل نفس الشيء بالنسبة للفنون الغربية بقصد تعريفها للشعوب الشرقية •

٤ - تنظيم المعارض الثقافية المتنقلة التي تعرض نماذج لفنون الشرق والغرب، والتي تعنى باختيار أصدق المعبرات عن القيم الثقافية لكل شعب من الشعوب وتبرز علاقات التداخل بين الثقافات المختلفة •

٥ - تنظيم جولات ثقافية يتولى فيها الكتاب والعلماء المشهورين الذين يتمتعون الى بلاد مختلفة لقاء محاضرات عن الثقافات في بلادهم • لتعريف الجماهير بهذه الثقافات •

٦ - ومن الوسائل التي لجأت اليها الشعب القومية لليونسكو في بعض الدول لاثارة اهتمام الجمهور بالمشروع الكبير واتاحة الفرصة له ليشترك فيه ، تنظيم أسبوع خاص يسمى « أسبوع الشرق والغرب » تسهم فيه الاذاعة والصحف والجامعات والمدارس والاندية والمؤسسات الثقافية المختلفة • ونظمت بعض الشعب القومية هذا الاسبوع بالتعاون مع الشعب القومية لدول أخرى وذلك عملاً بمبدأ التبادل •

هذا هو البرنامج الحافل الذي أعدته منظمة اليونسكو لتنفيذ المشروع الكبير • ولم يكن في استطاعتنا ان نلم في مثل هذا الحيز بكافة تفاصيل خطة العمل المرسومة لهذا المشروع • ولذلك اقتصرنا على الخطوط العريضة لهذه الخطة •

ونرى لزاماً علينا في ختام هذا المقال أن نشير الى أهم العقبات التي تصادف هذا المشروع • ان الاهداف الكبيرة لا بد أن يصادف تحقيقها صعوبات وعقبات • وهناك عوامل تحول دون التفاهم بين الدول والشعوب وتساعد على الجهل المتبادل بالقيم الثقافية بينها • وليس من شك في أن العوائق السياسية ممثلة في الاستعمار والتسلط السياسى واستغلال بعض الشعوب لبعضها الآخر من أهم العوائق التي تباعد بين الشعوب وتحدث الفرقة والجفوة بينها • ومن العقبات التي تحول دون التقدير المتبادل لقيم الشرق والغرب الثقافية ، ارتياب الدول الصغيرة في نوايا الدول الكبيرة واشفاقها مما قد تتعرض له في عملية تبادل غير متكافئة لا تقف فيها موقف الند للند ولا تعامل على

مقدمة لنفوذ اقتصادى أو لاطماع سياسية • وقد تغالى الشعوب التى تحررت من
نير المحكم الاجنبى وظفرت باستقلالها فى التعصب للقومية والاستمسك
بالوطنية ، وقد ترى فى العزلة السلامة •

ومن التحفظات التى أبديت فى المؤتمرات التى نوقشت فيها أهداف هذا
المشروع القول بان معرفة الشرق لنفسه ومعرفة الغرب لنفسه يجب أن تسبق
معرفة الشرق للغرب ، وأن تبادل تقدير القيم الثقافية بين الشرق والغرب يجب
أن يسبقه تبادل تقدير الثقافات الغربية بين دول الغرب ، وتبادل تقدير الثقافات
الشرقية بين دول الشرق • بل ذهب البعض الى حد القول بان نقطة البدء فى
هذا المشروع هى معرفة كل شعب لقيمة ثقافته واتقانه هذه المعرفة أولا •
وهناك مسألة أخرى طالما أثارت فى الاجتماعات الدولية وهى المطالبة
بتمثيل الصين الشعبية فى الامم المتحدة وفى منظمة اليونسكو - بدلا من حكومة
فرموزا - اذ كيف تستقيم الدعوة الى تقدير الغرب لثقافات الشرق ، اذا كانت
أكبر دولة شرقية يبلغ تعدادها نحو ربع سكان العالم غير ممثلة فى اليونسكو،
وبالتالى غير مشتركة فى هذا المشروع ؟ !

لم تكن هذه العقبات خافية على اليونسكو ولا على الدول الاعضاء فيها بل
نوقشت بتفصيل ضاف وبصراحة تامة فى كافة المؤتمرات التى دعت اليها المنظمة
لدراسة هذا المشروع • فما من مؤتمر من المؤتمرات الا وارتفعت فيها
الاصوات منددة بالاستعمار ومطالبة بحرية الشعوب وبتكافؤ الفرص بينها •
ومن الخير أن يدرك الجميع هذه الصعوبات وألا يالوا جهدا فى تذليلها، ليسير
المشروع فى الطريق الذى رسم له دون أن يحيد عن الاغراض التى قصد
منه أن يحققها •

ان المشروع الكبير ينصب على القيم الثقافية ويسمو بها فوق الاغبيات
السياسية • وما ينبغى قط أن تخجب غنا الصعوبات والعقبات التى تعترض
المشروع ، الغايات السلمية النبيلة التى يهدف اليها • فما التقدير المتبادل للقيم
الثقافية بين الشعوب الا وسيلة لتحقيق التفاهم والتعاون بينها ولتشديد صرح
السلام فى العالم •

الرؤية الفنية...

للدكتور محمود البسيوني
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

معنى الرؤية : يمكن أن تحدد الرؤية الفنية على أنها استجابة انفعالية لموقف خارجي يتأثر فيها الرائي. بالعلاقات الجمالية ، وبالقيم والمعاني التي تتضمنها ، وهذا التأثير معناه أنه يفعل بهذه القيم ، ويتدمج فيها وتصبح جزءاً من كيانه . والعمل يعتبر فناً عندما يتضمن قيماً وعلاقات جمالية ، ويمنح الرائي بقدر ما ينال منه ، ويتأثر به الرائي بقدر ما يحمله في شحنة انفعالية تمكنه من رؤية هذا العمل والمتعة به . ولكن الفكرة العامة عن الانفعال قد تجعل هذا التحديد مضللاً ما لم نجلو ما فيها من غموض ، إذ أن الشخص الانفعالي يكون مدفوعاً بانفعالاته خاضعاً لأهوائه ، غنياً في استجاباته ، وليس لتصرفاته منطق أو تأمل ، وتتدفق انفعالاته كإبراكين النائرة لطفل شاذ ، على حين أن انفعالات الشخص المتزن تحمل في أرقى حالاتها قيماً تنم عن خبرات معقدة تتميز بالحركة واستمرار التغير . والانفعالات تعرض الإنسان عن المأسى والآلام التي يعانيها في الحياة ، وهي تتطور كلما تطورت المأسى نفسها . وكل عمل فني رفيع يتضمن الانفعال النابض كجزء من حيويته وتركيبه ، وإذا أخرج العمل بدون انفعال لا يبقى فيه إلا مهارة الصانع ، أو أنه قد ينتهي إلى كمال ميت كما يسميه هربرت ريد . ويجب أن تندمج الانفعالات بالجوانب البنائية للعمل الفني ، فالفنان يفرغ انفعالاته في قالب معماري . وليس من السهل في الأعمال الفنية الرفيعة أن يفصل الانفعال عن القالب الذي يتضمنه ، فالانفعالات ، كما يقول فان جوخ ، تكون قوية حتى أنه يعمل أحياناً بدون أن يعي أنه يعمل ، وكل ضربات فرشته تأتي في تابع وفي توافق ، مثلما تأتي الكلمات في خطاب أو حديث . وفان جوخ يشير إلى الارتباط بين الدافع الانفعالي ونتيجته التي تظهر في التعبير على اللوحة - فالانفعال قوة دافعة محرّكة تستطيع أن تنعكس في أشكال ذات علاقات بعضها مع البعض ، وهذه العلاقات لها تأثيرها الجمالي في الرواد الذين يمكنهم إدراكها والمتعة بها .

والرؤية الفنية تشير إلى خبرة الرائي من ناحية أدراك الجمال والمتعة به ، والتأثر بالجمال يحمل وجهة نظر المستهلك واستجابته ، وهو يشبه عملية تذوق الطهي التي ترتبط بالمستهلك أكثر مما ترتبط بالطهي ، أو بزراعة الحديقة التي يقوم فيها البستاني بدور الفنان ، في حين أن صاحب المنزل يؤدي دور المتذوق الذي يستمتع بنتائج الزرع وثماره، فعملية الخلق والأبداع نصف بها عادة عمل المنتج ، ورؤيته الفنية ، أما المتذوق فنصف به متعة المستهلك ووجهة نظره ، وهناك رابطة قوية بين القيم التي يتضمنها أي إنتاج ومدى استجابة الجمهور له . فكلما كان الإنتاج دقيقا عميقا تطلب هذا أيضا عقلية مدربة لكي تستطيع أن تفك رموزه وتذوقه ، أما إذا كان العمل ساذجا أوليا فإنه لا يحتاج إلى هذه الدرجة الواعية لتقديره .

الرؤية متغيرة : وتختلف رؤية الانسان للاعمال الفنية باختلاف ثقافته ، واستعداده ، ومدى خبرته السابقة ، ويترتب على هذا الاختلاف تغير في المعنى الذي يدركه في كل حالة . وتغير الرؤية له مظاهر كثيرة : فالفنان قد يبدأ عمله مغمورا بنظرة معينة ، ولكن ما أن ينتهي منه حتى تغير نظره ، نتيجة للخبرة التي عايناها وتطور بها . ونظرته في الحالة الثانية تأملية يستمتع فيها بالكشف الجديد رغم أنه هو الذي قام به ، وسيختلف ادراكه عن الحالة الأولى لأنه مرفى انتاجه بخبرة أصقلت من رؤيته، وجعلته واعيا بكل الاطراف التي كانت غامضة . وتغير بعد ذلك نظرة الفنان إلى هذا العمل الفني ذاته كلما وجد نفسه مسترسلا في النمو ، مكتسبا لخبرات جديدة . أما نظرة الرائي إلى ما أنتجه الفنان فتختلف من شخص إلى آخر ومن الفنان نفسه ، وذلك لاختلاف الخبرات الماضية لكل هؤلاء . وما دامت خبرة كل شخص تختلف عن خبرة الآخر ، فلا بد أن نتوقع فروقا في قدرة الناس على الاستمتاع بالعمل الفني الواحد ، فليس من طبيعة الناس الجمود ، ولذلك لا يستمر ادراكهم للعمل الفني الواحد ثابتا ، فالانفعالات التي يمر بها الأشخاص ، من انقباض وانبساط ، من حزن وفرح ، من تأمل أو شرود ، من الانكباب على مشاغل الحياة أو النظر إليها بدون الاندماج فيها ، كل هذه الحالات متنوعة ، وستؤثر بالتالي في طبيعة الرؤية التي يتفرس بها الشخص في العمل الفني . ولذلك يمكننا أن نستنتج بوضوح أن طريقة مشاهدة الاعمال الفنية والمتعلقة بها لا يمكن تقييدها وتثبيتها ،

واخضاعها كلية لبعض المبادئ الحسابية التي لا يختلف فيها اثنان ، والتي لها نتائج متوقعة ، اذ أن الرؤية في اللحظة الواحدة ذاتية ، وتتأثر بطبيعة الخبرات التي يتوافر فيها العامل الفني باقدار مختلفة ، وكثير من هذه الخبرات يتلون بمشاكل الحياة ومشكلاتها ، وقد تكتسب ولا يلعب الجانب الجمالي فيها الا دورا باهتا وقد غالى بعض النقاد الذين قالوا أنه لا يوجد فارق جوهري في النوع بين خبرة الفنان وخبرة المستمع بعمله مهما كان الخلاف بين قدرات كل منهما ، اذ يبدو مما تقدم أن الرؤية متغيرة ، وهي تلون دائما بطبيعة نظرة الشخص ونوع اهتمامه ، ومالم يتوحد اطار الرؤية بين الفنان والمستمع بفنه ، فان خبرة كل منهما ستختلف في النوع وفي الدرجة على حد سواء .

رسم فنان موضوعا رمزيا أطلق عليه « بعد الرحلة » وكانت الصورة عبارة عن زوج من الاحذية يظهر عليها آثار الرحلة ، وبجوارهما جوربان ، وتحت هذه العناصر حقيقية من النوع الذي يستخدم بسهولة في الرحلات . حاول الفنان أن يبرز عملية التنظيم الهندسية بين الحقيقة والحذاء وما حولهما ، كما أبرز نوعا من التوافق اللوني . ولكن الشخص الذي كان ينظر الى الصورة ، لم يكن فنانا ، ولم يدرب على الرؤية الجمالية ، ولذلك عندما رأى الصورة لأول مرة تساءل قائلا « هل هذا الحذاء من محل الشاذلى ؟ » هذه الاستجابة تمثل في الواقع نوعا من الرؤية العادية التي يدرك بها شخص غير مدرب الأعمال الفنية ، فهو لا يشاهد ليحس معنى ، أو يتأمل وجهة نظر الفنان ، وإنما ليتعرف على سابق معلوماته السطحية بشئون الحياة ، ولذلك فإن الخبرة التي يخرج بها من هذه الرؤية ليست جمالية ، ونظراته تغاير نظرة الفنان في نوعها . كذلك الحال بالنسبة للشخص الذي يذهب الى حفل « سيمفوني » ليمضي وقته أو لأسباب اجتماعية ، يخرج بفكرة سطحية عابرة عما كان يعزف . وبالمثل في السيدة التي تدخل الكنيسة وتتنظر الى صورة العذراء وطفلها من الزاوية التي تذكرها بالخشوع لها والانتعاش في الدعوات ، وطلب الغفران ، انها في تلك اللحظة لا تنظر الى الصورة في ناحيتها الفنية ، ولا يمكن أن تهزها كعمل فني ، وكذلك الشخص الذي يعجب بالصورة لانها تذكره بالمكان الذي قضى فيه وقت طفولته . أو طالب الفنون حديث العهد بالدراسة ، الذي لا يدرك من الصور التجريدية الا أنها أعمال غير اجتماعية . . .

فهؤلاء الأشخاص جميعاً لا ينظرون الى الاعمال الفنية من زواياها الجمالية
ويطالبونها بما لا يجب أن تعطيه ، ويحملونها تبعات لا تتفق مع طبيعة رسالتها ،
ولذلك فليس من المتوقع أن يكتسبوا منها ما يصح أن يظفر به شخص ذواق ،
متفتح الأعين ، له دراية باللغة الفنية . لحص محاضر رسالة متحف الفن
الحديث بنيويورك - في مساعدة الناس على رؤية الاعمال الفنية الحديثة ،
وتضييق الهوة التي توجد بين الفنانين المعاصرين وبين الجمهور . وقد أملى هذه
الرسالة ادراك المسؤولين في المتحف بما كان يعانيه الفنانون في الماضي من
عدم فهم الناس لآعمالهم وهم على قيد الحياة ، ففي الماضي كان من الجائز
أن يمر قرن من الزمان قبل أن يأتى من يستطيع أن يرى إنتاج الفنان
ويتذوقه ، ويدرك له ما فيه من قيم . قد تنبها هذه الوظيفة الى أن رؤية
الأعمال الفنية وتذوقها ، تقتضى من الانسان أن يكون غير متعصب ، يستطيع
أن يهب نفسه قليلاً الى تلك الأعمال ، ويسمح لها أن تملى عليه ديانتها ،
وتبلغه ما تحمله من خبرة ، وما تميز به من حساسية فنية . وبدون أن
نكلف أنفسنا عناء النظرة الفنية السليمة وما تقتضيه ، فإن تلك الأعمال ستظل
أمامنا كالحروف الصينية التي لا نستطيع ترجمتها لأنها لم ندرس هذه اللغة .

أهمية الماضي في رؤية الحاضر : ان الأمثلة التي ذكرناها فيما تقدم
تبين أساليب من الرؤية لا يدخل فيها ما نقصده بالرؤية الفنية ، ولكي يستطيع
المفرج أن ينظر الى آثار الفنانين من الناحية الجمالية ، يجب عليه أن يكتسب
خلاصة النظرات التي رأى بها الفنانون ، على مختلف العصور في العالم
الخارجي ، وعبروا عنه بطرقهم الخاصة . ولن ندرك الا ما تعلمنا أن ننظر
اليه في إنتاج الحياة الحاضرة ، ومما خلفه الفنانون من آثار لا زالت ماثلة
أمام أعيننا . فالصلة بين الحاضر والماضي وثيقة ، ونحن لانستطيع أن ننظر الى
الحاضر نظرة فنية متعمقة بدون أن نكتسب من الماضي خبراته ومهاراته .
وكل انسان عند تذوقه للأعمال الفنية يستحضر معه طريقته الذاتية في الرؤية
والانفعال ، كما أن كلامنا ينهمش شيئاً من القيم والمعاني التي تتضمنها خبرات
الماضي ، ولكننا تفعل ذلك على درجات مختلفة ، وعلى مستويات متغايرة في
تموت بعض هذه القيم يستقر عميقاً ، وبعضها الآخر يمحى على السطح ، ومن
السهل أن يتغير ، ولذلك فإن أية رؤية لعلم فني أمامنا تستدعي معها حتماً

كل الحصيلة التي اكتسبناها من الحالات الفنية التي رأيناها في الماضي، ويترتب على ذلك أننا لا نرى من فن الحاضر إلا بقدر ما تعلمنا أن نراه من فن الماضي - وكلما ازددنا تعلماً تمكنا من النظر بصورة أعمق للأعمال الفنية، بذلك نستطيع أن نترجم العمل الفني الجديد بعيون لها دراية، ووراءها ماضٍ سحيق، فخبرة الماضي الفنية تمكنا من ترجمة خبرة الحاضر، بل وتستطيع أن تنقلنا في تأملات إلى المستقبل.

لكن هذا الماضي الذي نعتمد عليه في ترجمة حاضرنا لابد أن يكون ماضياً محرراً للرؤية، لا مقيداً لها، إذ ليس من المتوقع أن تكون الأعمال الفنية الجديدة مطابقة للأعمال الفنية القديمة التي سبق أن تدربنا على رؤيتها. والماضي يعطينا الرواسب الفنية، ويكسبنا الدعامات التي نعتمد عليها في كشف ما يشترك فيه الإنتاج الفني من أسس عامة، نجد لها تحقيقاً في مختلف المصور على الرغم من تغير الرداء الذي تكسى به. ويعتبر المصور فناً إذا استطاع أن ينتخب من أعمال أجداده تلك الأشكال التي يمكن أن يكيفها لتصميماته، ويشكلها وفق ما تتطلبه حاجته الذاتية، ثم يعيد صياغتها في صورة جديدة تمثل رؤيته الفريدة - وتبعاً لذلك فإن الرائي للعمل الفني، أو الناقد له، يمكنه أن يتحسس أصالة الصورة، وما تميز به من قيمة فنية إذا كان متعرفاً على التقاليد الفنية وأستطاع أن يحكم على مدى ما تمكن المصور من أن يضيفه إليها.

إن الفنان إذا فشل في بحث رؤية جديدة في عمله، سيتصرف بصورة آلية، وسيعيد بطريقة ميكانيكية نموذجاً قديماً من سابق إنتاجه، وسيصبح كالورق الحساس الذي يعكس صورة موجودة من قبل. وقد نحاول أن نعيش في مقومات حضارات سابقة لكي نستمتع بنتائجها ممثلة فيما أنتجته من أعمال فنية، ولكن النظرة إلى الماضي لا تكون متجة إلا إذا اكتسبت بمشاهدات الحاضر وفلسفته، وبدأنا نرى الماضي حياً يشع لنا كثيراً من الجوانب التي ما زالت تشغلنا في الحاضر. ولو تصورنا شخصاً منعزلاً كلية عن الماضي لوجدناه يسمي فنه الخاص. كما يفعل الطفل الذي يكشف فنه، ووسائله الحسابية، ومعرفته بالعلوم الطبيعية، بصورة ساذجة في تصرفاته. أما إذا أراد هذا الطفل أن يوضح كان عليه أن يهضم ما خلقه له أجداده في

سائر العلوم والفنون حتى يبدأ عند نضوجه في الابتكار من النقطة التي وقف عندها السلف ، فيضيف الى المدنية شيئا جديدا .

كل تقدم جديد تعمق جذوره في الماضي وتمتد فروعه نحو المستقبل .
 بعض الناس ينظر الى السريالية على أنها فلسفة انعكست في القرن العشرين ولم يتجاوز تاريخها عشرات السنين ، وأنها وليدة مدرسة التحليل النفسي التي بعثت في هذا العصر ، وأحيت جانب اللاشعور وأعطته قيمة . لكن في الحقيقة لو أننا تذكرنا اعمال « وليم بليك » التي أنتجت في القرن الثامن عشر أو أعمال الجريكو أو أرشيمبولدو Archimboldo الموجودة بمتحف فينا التي أنتجت في القرن السادس عشر ، لرأينا أن خيال السرياليين ليس بدعة جديدة ، بل لتكشفنا أن الفن لعب على نفس الاساس في عصور مختلفة ولم تكن لنعى بها تماما حتى جاءت فلسفة السريالية ، ومكنتنا من أن نستيع هذا الخيال الابتكاري الذي لا يتقيد بالواقع الظاهر . وإذا حللنا النحت الذي ينتجه « هنري مور » نجده يتغاضى في تعبيره عن كثير من التفاصيل ويبرز الكليات التي تحمل معان عامة ، وتوحى باحساسات متعددة فكتلة الحجر أمكن أن تحمل انفعالات ، وتنطوي عن قوى متصارعة ، ولكن في توافق وفي استقرار ، والحقيقة أن نظرتنا لاتتاج هنري مور تصبح أعمق لو عرفنا أنه لم يكن وحده في هذا النوع من التعبير ، بل سبقته اليه التعبيرات التي رأيناها في بعض نماذج الفن الاركيك الاغريقي والفن الاثروزي ، وغير ذلك من الفنون القديمة . فبنظرة هنري مور هي الصدى التاريخي لنظرات أجيال من الفنانين ترجمت بالشكل الذي يتفق مع عقليتنا العلمية التجريدية في القرن العشرين ، فهنري مور يمكننا في الحقيقة من رؤية النحت القديم كما أن دراستنا لهذا النحت القديم تمكنا من رؤية اتاج هنري مور بشكل أعمق وأدوم .

عندما رسم بيكاسو في صوره شخصا بوجهين ، اعتبر بعض الناس أن هذا التغير خارج عن المألوف ، وأنه بدعة وقتية للفت النظر لا أكثر . ولكن في الحقيقة أن التأمل لبعض أنواع التعبيرات في الفن المكسيكي القديم يجد أن الطريقة التي عبر بها بيكاسو سبقه اليها المكسيكيون القدماء منذ آلاف السنين ، وأن ابتكارات بيكاسو مكتنا من تذوق بعض هذه التعبيرات القديمة

كما أن تلك التعبيرات المكسيكية جعلتنا نرى أعمال بيكاسو بأسلوب يغيّر النظرة المستعملة التي نوهنا عنها .

ان الامثلة التي ذكرناها للصلة بين الحاضر والماضي جعلت بعض فلاسفة الجمال يقولون : ان عملية الابتكار هي إعادة صهر الاشكال التي لعب عليها الفن من قبل ، وصياغتها من جديد بالصورة التي تتلاءم مع شخصية الفنان وتساهل نوع الحضارة التي يعيش فيها . أى أن الابتكار هو استمرار بصور متجددة للكشوف التي نجح الفنانون في الماضي في تسجيلها في أعمالهم .

الفن تعبير عن شخصية الفنان : الفن تعبير عن شخصية الفنان ، ولا يكمل استمتاعنا بأعمال فنان معين ، الا اذا فهمنا حقيقة شخصيته ، وعشنا معه في تطوره ، وزاملنا خياله وأحلامه من خلال إنتاجه . وكل فنان يولد وله شخصيته المميزة التي تتأثر بالظروف والملابسات المحيطة ، وما يدخل في ذلك من عوامل الحضارة ، والامام بالماضي الفني ، وتعلمه على غيره ، وأنواع الصراع التي عاناها في بيئته : كالمآسى والافراح ، والآلام والآمال ، والعوامل الاجتماعية المستعرة التي أثرت في شخصيته . فالفنان قبل كل شيء انسان يولد في بيئته ، وهذه البيئة تمثل المجال الاجتماعي والفني والثقافي والاقتصادي الذي يتفاعل معه ، ويكتسب منه في النهاية كل مقوماته ، ويلونه بطابع خاص .

ان الدارس لحياة فان جوخ مثلاً يرى نوعاً من هذا الصراع الذي شكل شخصيته ولون كل فترة في حياته وانعكس في الآثار الفنية التي تركها ، ففان جوخ عانى المأساة عندما طرد من الدير واشتغل مع عمال المناجم ، ووقت أن أحب وفشل في حبه ، وحين أراد أن يعترف له المجتمع بتعبيراته الفنية ، ولم يجد بهذا الاعتراف ما يرضيه . كل هذه العوامل كان لها تأثيرها في اتجاهه التعبيري المليء بالحرارة الذي يشبه اللهب المتدفق . فلم يكن فان جوخ يصور بفرشته فحسب ، وانما يدمج جسمه ، وبكل جزء من أطرافه .

أحس بالآلم والمأساة ، وبالمضاضة وتأثير المجتمع الخارجي عليه ، وترجم كل ذلك في أعماله ، فالرؤية الفنية السليمة اذا تستند الى ماضي البشرية الفني يقدر ما تستند الى فهم ماضي الفنان الذي تذوق أعماله ، ونحاول أن نكتسب منها الخبرة الفنية التي سجلها ، وأضاء بها الحياة .

الرؤية التحليلية والتركيبية : هناك نظرتان يغلب الإنسان احدهما عندما يريد أن يستمتع بالاعمال الفنية . النظرة الاولى تحليلية يفتت الراى العمل الفنى الى علاقات من الخطوط والمساحات والالوان - علاقات بينها تبين أو توافق ، كما يحلل المعنى الذى يعكسه العمل الفنى ، ويضفى عليه أنواعا من الارتباطات تعاون فى فهم هذا المعنى وتبرزه . هذه النظرة التحليلية تساعد على تذوق الفن من ناحيته التشكيلية والموضوعية ، التى يلعب الجانب البنائى دورا رئيسيا فيها . وكلما تكشفنا علاقات ساعدنا هذا الكشف على التعمق فى نظرتنا الى العمل الفنى بصورة أشمل ، والشخص الذى لا يرى بسهولة الاعمال الفنية من زاويتها الجمالية قد يتمكن من هذه الرؤية لو شرحها له شخص خبير آخر مستعينا فى ذلك بالتحليل . لكن العمل الفنى فى الحقيقة كل ليس من السهل تحليله ، والكل يساوى أكثر من مجموع الاجزاء الداخلة فى تركيبه كما تؤكد ذلك نظرية الجشالت . ويقصد بالكل فى العمل الفنى الصيغة باوسع معانيها - هو خطة التنظيم التى يحاول فيها افنان أن يجمع كل الاجزاء الداخلة فى تكوين الصورة فى علاقة مرتبطة تظهر فيها وحدة لها تأثير جمالى متميز . ان النظرة التحليلية وان كانت تقربنا من تذوق العمل الفنى الا أنها لا تكفى وحدها لاكتساب الخبرة الجمالية والمتعة بها . فالعمل الفنى يؤدي رسالته ويغمرنا باشعاعه قبل أن نعى حقيقة وجوده . فلا بد أن نسمح لانفسنا أن يؤثر علينا العمل الفنى بكليته ، كما يجب علينا أن نستجيب اليه بكليتنا وبدون تفتيت . اذ أن اللحظة التى تتأثر بها ونقف مشدوهين دون أن نعرف السبب ، هى لحظة كلية لا تجزىء فيها ، ولكن فى الوقت الذى نبدأ نسأل فيه ، ما هذه ، وما تلك ، ونحلل ؟ تتلاشى الخبرة الجمالية بصورتها الملتزمة ؛ ويحل محلها أنواع من التفكير ومن المعلومات ، فالنظرة الكلية هى لحظة من النشوة والتقدير ، يمر بها الشخص فتثار حواسه ، وتيقظ انفعالاته ، دون أن يجادل فى سبب هذا التأثير أو يسأل عن مصدره . وهذا لا يعنى أنه لا يحلل ، فالتحليل له وظيفة ضرورية تمكنا من اكتساب الاتجناه السليم للتذوق . ولكنه وحده ليس كافيا لكى نستطيع أن نكتسب الخبرة الجمالية وتذوقها . فالنظرة الكلية أشمل من التحليلية وعن طريقها تتم النشوة ، ويحدث التجاوب ، ونحن فى حالة شبه لا شعورية .

وحدة الخبرة الجمالية وطايعها فردي : الخبرة الجمالية لها وحدتها على الرغم من الاختلافات بين أجزائها • وهذه الوحدة ليست انفعالية أو عقلية أو ذهنية • إذ أن هذه الاصطلاحات تعبر عن بعض المميزات التي نجدها بين طياتها • ولكن في استعراضنا لها يمكن أن نتفح بهذه الاوصاف السابقة في ترجمتها وسنجد عند استرجاع الخبرة في ذهننا بعد معاناتها ، أنها تحمل صفة معينة تغطي عليها بشكل واضح يميزها ككل • ويصور جون ديوى كيفية الحصول على الخبرة الجمالية بحجر يسقط من أعلى الجبل ، فالنشاط الذي سيتم في هذه الحالة له صورة عملية : يبدأ الحجر من نقطة معينة ثم يتحرك حسبما تسمح الظروف ، الى أن يستقر في مكان ما في النهاية • فلو تصورنا أن هذا الحجر عنده الرغبة في أن ينظر الى الامام للنتيجة النهائية ، ويهمه كل الاشياء التي يقابلها في طريقه ، وكل الظروف التي تساعد في حركته ، أو تعوقه عن الوصول الى النهاية التي سيستقر عندها ، وأن هذا الحجر سيتصرف وينفعل نحو هذه الظروف وفق ما يلاقه من عوامل معوقة ، أو مساعدة • وأن النهاية التي سيصل اليها من استقرار ما هي الا نتيجة ختامية لكل العوامل التي مرت به من قبل حركته المستمرة • عند ذلك يمكننا أن نقول : ان الحجر اكتسب خبرة ذات مظهر جمالي •

وكل خبرة جمالية تتميز بطابع فردي ، ولذلك ليس من السهل مقارنتها بآية خبرة جمالية أخرى ، نظرا لنوع التجارب التي يمر بها الفنان وكل الملابس التي تميزها عن تجارب غيره من الفنانين ، ولما تحمله من ألوان من التفضيل والادراك الشخصي الاصيل الذي يمثل طابع حياة هذا الفنان ومزاجه العام - على أننا لو تصورنا هذا الحجر يسقط من مكانه عدة مرات لرأينا أنه سيشق له طريقا في كل مرة يختلف عن طريقه في المرات الأخرى ، وسيتهي حتما الى أماكن أو نهايات مغايرة حسب ملاقاه في كل مرة من معوقات أو معينات لحركته ، ولذلك فخطه سيره متميزة ، وستأثر النهاية التي يصل اليها بمدى اليسر أو العسر في اتجاه كل حركة ، ولعل هذا يوضح ضرورة التمييز الفردي في النهاية • وبما أن الفن تعبير عن شخصية الفنان فلا بد أن تتميز أصالة التعبير بطابعها الفردي • وكل شيء له طابع فردي ليس من السهل وضعه تحت أقسام معينة ، أو إخضاعه لقوانين أو

مبادئ ثابتة لا تتغير ، وطبيعى أن كل عمل فنى يمكن أن تنسبه الى طائفة من الاعمال أنتجت تحت حقبة معينة ، أو تحت اطار خاص ، ولكن هذا التقسيم لا ينفى الناحية الفردية ، واذا كنا نعتبر مثلا أن جوجان ، وسيرا ، وفان جوخ جمعهم مدرسة فنية واحدة ، الا أن لكل من هؤلاء انتاجه الفنى المميز ، الذى يبين شخصية محددة المعالم ، تختلف فى جوهرها عن كل الشخصيات الاخرى . وطالما كان لكل عمل فنى خبرة جمالية خاصة فان معنى ذلك أنه يتضمن قيمة لا تتضمنها الاعمال الاخرى . وتلونه هذه القيمة بطعم خاص . والعمل الفنى المبتكر له فرديته وليس من السهل أن ينتمى الى فصيلة معينة أو يخضع لنفس المبادئ التى تحكم نوعا من الانتاج ، ومادام العمل الفنى يتميز بالاصالة الذاتية فكل محاولة تطبيق فيها المستويات التقليدية أو التاريخية أو أية مستويات تتعرف عليها للحكم عليه ستبوء حتما بالفشل . ومع هذا فان الخبرة بالاعمال الفنية ، تمكنا من اكتساب معيار للتذوق كنتيجة لعملية المقارنة التى نسترسل فيها بطريق لا شعورى . وبالتالى ممارسة هذه العملية تكسب ما نسميه الذوق الرفيع الذى يساعدنا فيما بعد على رؤية الاعمال الفنية الجديدة ، لا من كونها مضاهية فى شكلها لما سبق أن رايناها من أعمال ، ولكن لأنها تحدث بنفس اللغة ، ولانها قادرة على أن تشير انفعالاتنا ، وتهز عواطفنا ، وتجدد رؤيتنا وتمعنا فى الحياة ، والجدة هنا لا تفصل عن التاريخ الانسانى فهى حلقة من سلسلة طويلة يتعذر فهمها بشكل سليم دون أن تتبع هذه السلسلة ونعى بحلقاتها . ولا يوجد تطابق بين العمل الفنى الجديد وما سبق أن أنتجته البشرية على نفس النمط . ولذلك فان رؤيتنا للأعمال الفنية القديمة ، قد تصقل معيارنا فى التذوق لكنها لا تكون سندا نهائيا لرؤية الاعمال الجديدة التى تتضمن حتما قوانين جديدة ، مرتبطة بثقافة العصر ، وفردية الفنان ، وبما تنطوى عليه الأعمال الفنية من مميزات خاصة . ولذلك فان نظرتنا لها ، مع استنادها الى الخبرات الفنية الماضية يجب أن تكون محررة فى الرؤية لنستطيع أن ندركها ونستمع بها . اذ ليس من المتوقع أن يقرأ القصيدة الجديدة أو يخلقها انسان قراءته شاعرية .

التذوق عملية نامية : ان تذوق الأعمال الفنية ، والاستماع بها ، عملية نامية كنمو النبات تمتد منها فروع فى كل الاتجاهات ولذلك فانه لا يكفى

للمشخص لكي يرى الأعمال الفنية ما لديه من استعداد فطري لتذوق الجمال،
 إذ أن هذا الاستعداد تشكل الحياة وتصونه ، وترتقى به . ولذلك قد يصل
 الى مراتب عليا مجزدة لا يستطيع ذوق الرجل الساذج ان يدركها . ونلاحظ
 هذه الظاهرة في رواد الأفلام السينمائية : فالجمهور العادي لا يمكنه أن
 يتذوق الا الأفلام البسيطة التي تمثل بطلته الأصلية ، وبلهجه ، ويتجنب
 رؤية الأفلام الأجنبية مهما كان مستواها ، لأن عملية الفهم تقل عند تغير
 اللغة ، وحتى في حالة وجود ترجمة مصاحبة للفيلم ، فإن طبقة الأميين
 لا يستطيعون مع ذلك رؤية هذه الأفلام نظرا لصعوبة تتبع هذه الحوادث
 وتعذر تفسيرها ، بعكس الطبقة المثقفة التي تتجه بتفكيرها الى البحث عن الفيلم
 الممتاز أيا كان مصدره ، ولذلك فإن مجال ادراكها يتسع ، وتذوقها مؤسس
 على مبادئ أعمق من التي تستند اليها الرؤية الساذجة . ولهذا فإن الأعمال
 الفنية الرفيعة ترحل آلاف الأميال وتجد روادا ومقدرين في مختلف البلدان
 والعصور ، ومهما كان مذهبنا السياسي أو الديني ، ومهما تنوعت لغتنا ،
 فإنا حتما سنشارك مع غيرنا من سائر البشر في التأثر بالفنون على اختلاف
 صورها وبخاصة كلما ارتقت ثقافتنا وتهذبت عاداتنا في الرؤية .

الرؤية الفنية عملية اجتماعية : كلنا نستمتع بالأعمال الجمالية استمتاعا
 تأمليا هادئا ، ولكن بعد هذه المتعة نحس أن نتحدث عنها الى أصدقائنا ولذلك
 فإن الرؤية الجمالية والاستمتاع بها تنطوي على ناحية اجتماعية إذ أن كل
 شخص يحاول أن يشرك غيره فيما رأى وأحس . فعند ذلك تكون لدى
 الجميع أحاسيس مشتركة تجعلهم أكثر تقاربا وتفاهما من ذي قبل . وتعتبر
 الأعمال الفنية أكمل وسائل للاتصال غير المعوق بين الإنسان وأخيه ، وبخاصة
 في هذا العالم الذي يمتلئ بفجوات محزنة ، وجدران تحجب الخبرة المشتركة .
الخلاصة : ويمكن تلخيص أهم المبادئ التي تستند اليها الرؤية الفنية
 السليمة فيما يلي :

(١) أن الرؤية الفنية هي استجابة انفعالية يتأثر فيها الرائي بالعلاقات التي
 يتضمنها العمل الفني .

(٢) أن العمل الفني اذا خوى من الانفعال يتحول الى عمل آلي ميت .

- (٣) أن الانفعال يفرغ في قالب معمارى وليس من المستطاع فصل الانفعال عن القالب المعمارى الذى يتضمنه .
- (٤) أن الرؤية الفنية متغيرة من شخص لآخر ومن لحظة لأخرى نتيجة لتغير خبرات المستمعين بالفن .
- (٥) كلما تعمقت وجهة نظر الفنان تطلب عقلية مدربة لتذوق آثارها .
- (٦) أن الرؤية الفنية تحمل وجهة نظر المستمع بالفن أما انتاج العمل الفنى ذاته فيمثل وجهة نظر الفنان .
- (٧) أن الشخص العادى المنكب على مشاغل الحياة لا ينظر الى الأعمال الفنية من الوجهة الجمالية فنظرته تختلف فى درجتها وفى نوعها عن نظرة الفنان، وهو لا يستطيع أن يتال حظه من خبرة الفنان الجمالية الا اذا نظر الى العمل الفنى من نفس الاطار الذى ينظر منه الفنان .
- (٨) أن الرؤية الفنية تتعمق بدراسة الماضى الفنى ، وتزداد المتعة الفنية لأعمال الحاضر بقدر تعمقنا فى فهم أعمال الماضى .
- (٩) أن دراسة التراث الفنى الماضى تساعد فى ايجاد معيار سليم للرؤية الفنية ، لكن هذا المعيار يجب أن يتكيف مع كل رؤية فنية خاصة .
- (١٠) أن الخبرة الجمالية لها طابع فردى وهى تتجدد بتجدد الأعمال الفنية وتتأثر بأعمالها .
- (١١) لا تشابه الأعمال الفنية فى فرديتها الأعمال الفنية القديمة ، ولذلك كان من الخطأ وضع الأعمال الجديدة تحت نفس المدارس أو التقسيمات القديمة .
- (١٢) كل تقدم فنى جديد يعتمد على جذور تمتد فى الماضى ، والابتكار هو صياغة جديدة للكشوف التى نجح الفنانون من قبل فى تسجيلها .

الإشراف التربوي مهمة قيادية ..

للاستاذ محمد سليمان شعلان
خبير التربية والتعليم بالوزارة المركزية

الإشراف التربوي مهمة قيادية لتحسين الموقف التعليمي ، ويستخدم الإشراف التربوي أسلوب التعاون بطرق تبرز الامكانيات المادية والبشرية وتنميتها وتنظيمها بحيث يمكن الحصول على أقصى ما يمكن من التعليم والنمو لكل من يشترك في البرنامج التربوي بكافة نواحيه .

والإشراف يمهّد السبل الفعالة لاطلاق كافة الامكانيات الانسانية لجميع المشتركين في عملية التربية ومن بينهم الطلبة والآباء والمدرسين والاداريين والموجهين الفنيين ، ويتيح الفرصة أمام الأفراد ليساعد بعضهم بعضاً في النمو . والإشراف مهمة فنية مهنية تساعد على تهيئة الجو الصالح الذي يساعد على سهولة عملية النمو التربوي الانشائي ، وهو يهتم بالمجتمع كله لأنه يعتبره جزءاً من الموقف التعليمي لكل من يعيش فيه من أطفال وشبان وبالغين . والإشراف يساهم في تحقيق أهداف التربية في الحياة الديمقراطية ويقوم بالارشاد الضروري في المحاولات التي تبذل لفهم نمو الانسان وتقديمه . وبهذه الطريقة فهو يقوم بانشاء العلاقات السليمة بين البشر ، وينهض بالمناهج ويستفيد من كل امكانيات المجتمع والمدرسة ، ويقوم بتقويم نتائج البرامج التعليمية على ضوء البرنامج العام للتربية .

والمدرس هو أهم شخص في الموقف التعليمي اذ يلعب فيه الدور الأساسي ، ولهذا يجب على القائمين بالإشراف أن يتأكدوا من أن كل ما يتخذ من الاجراءات لابد وأن يبرز أهمية المدارس وأهمية علاقته بالأطفال ، وعليهم أن يهيئوا الجو الذي يستطيع فيه المدرس أن يعرف امكانياته ويستغلها بثقة ، الجو الذي يأخذ فيه المدرس مكانه المناسب ويشعر باتتمائه إليه وبأهميته كفرد وكمربي .

مقتبس من تقرير مؤتمر الولايات الجنوبية بالولايات المتحدة الأمريكية الذي عقد لمدة ثلاث سنوات انتهت عام ١٩٥٤ . لمعالجة مشكلات التعليم في أربعة عشر ولاية من هذه الولايات ، والذي يهدف أساساً من وراء هذه الدراسة الى تحسين القيادة التربوية .

ويشمل الموقف التعليمي البيئة المادية المهمة بحيث تساهم في الوصول الى النجاح ، كذلك يعمل الاشراف على تهيئة الظروف الأكثر صلاحية للعمل ، ومن الضروري جدا اتخاذ السياسة الادارية المناسبة والعمل المثمر نحو هذا الهدف •

ويمكن أن يكون الاشراف وسيلة من وسائل معرفة ما يثبت صلاحيته من الآراء التربوية وتسهيل تطبيقها ووضعها موضع التنفيذ واكتشاف طرق ادخال التحسينات على ما سبق ثبوت صلاحيته ، وخلق أوجه نشاط ذات قيمة في اعداد النشء لمواجهة احتياجاته مستقبلا ، ولتوفير الطرق التي تكفل جعل نواحي المعرفة في متناول الجميع •

الحاجة الى الاشراف

ان الدراسة المستمرة واطراد التحسن شرطان لا غنى عنهما للمواقف التعليمية ، وهما أمران حيويان لمواجهة احتياجات الاطفال والشباب في المجتمع الدائم التطور •

ولمواجهة الحاجة الدائمة للدراسة ولتحسين التعليم يجب أن يكون المجال مفتوحا أمام خدمات الاشراف ، وهذا النوع من القيادة الذي تشد الحاجة اليه لتنسيق البرنامج التعليمي وتحسينه داخل أى نظام تربوي يمكن أن يتم بواسطة : -

* اجتذاب كثير من الناس والمجموعات للقيام بالتخطيط والعمل والتقويم التربوي المستمر •

* تنظيم المجموعات لاغراض التخطيط والعمل التعاوني المستمر •

* المساعدة على التعرف على المشكلات وتشخيصها وحلها •

* توفير الفرص لتبادل الافكار •

* تنظيم المعلومات الجديدة التي أسفرت عنها الابحاث وجعلها في متناول

الجميع •

* استغلال الامكانيات والقوى المختلفة والتشجيع على استخدامها استخداما

مثمرا حكيما •

* مساعدة جميع الاعضاء على النمو الشخصي والمهني •

* التعرف على القيادة وتمييزها •

- * المساعدة على حسن اختيار واستخدام أصلح المواد الموجودة .
- * مساعدة الإداريين على الاطلاع على الحاجيات التربوية وعلى التطورات التي تطرأ على البرنامج التعليمي في جميع المستويات .
- المبادئ الأساسية التي يقوم عليها الاشراف :

يساهم الاشراف في النمو المرجو لجميع الاشخاص المشتركين في عملية التربية ، وهذا المبدأ أساسي ويتقدم جميع المبادئ الأخرى التي يقوم عليها الاشراف ولتحقيق هذا المبدأ في أهميته فإن الاشراف لابد وأن : -

- * يدرك الاجراءات والعمليات الصالحة والمتبعة في المواقف التعليمية ويؤمن بها .

- * يسعى الى خلق جو يوحى بالتفكير المنتج والعمل السليم المجدي ويفتح لها المجال .

- * يحترم الحاجة الى الوقت والنضوج اللازمين لنمو الأفراد .
- * يساعد على انبثاق القيادة المبكرة في المواقف التعليمية وعلى انبثاقها من شخص اى شخص طبقا لما لدى الافراد المختلفين من أنواع المساهمة التي يمكنهم المساهمة بها .

- * يشجع على أن يشترك في اتخاذ القرارات كل من يتأثر بنتائج هذه القرارات .

- * يدرك الفروق الفردية ويستغلها ، ويقوم على نواحي القوة في الأفراد .
- * يساهم في حل المشكلات التي يعتبرها المدرسون هامة ، كما يساهم في خلق المواقف التي تساعد على اكتشاف المزيد من هذه المشكلات .

- * يحاول جاهدا أن يواجه حاجة المدرسين الى الشعور بالامن والى الاحساس بالانتماء وبالمركز الاجتماعي والى تأكيد الذات تأكيدا تاما .

- * يسعى الى تطوير السياسات الادارية وأغراض الاشراف التي تنهض على الفهم المتبادل .

- * يشجع ويساهم في عمل التجارب واجراء البحوث .
- * يدرك الحاجة الى التخطيط والعمل والتقويم المستمر ويشجع هذه العمليات .

ويعرض الاشراف كل هذه المبادئ بطرق عملية حتى يصبح المدرسون والطلبة والآباء ومن يهمهم الامر أكثر كفاءة واثابا •
تنظيم خدمات الاشراف وتنفيذها :

الاشراف كما سبق ذكره - مهمة قيادية ويستخدم أسلوب التعاون بطرق توحد كلا من الامكانيات المادية والانسانية وتنميتها وتنظيمها بغرض حصول جميع من يشتركون في البرنامج التعليمي على أقصى ما يمكن الحصول عليه من التعليم والنمو •

وتتأثر نوع القيادة المشرفة بالسياسات التنفيذية • ومن واجب الادارة أن توفر الوسائل التي بها تؤدي خدمات الاشراف وظائفها على الوجه الاكمل مع مراعاة أن يقوم الاعضاء المشرفون متعاونين بتنمية هذه الوسائل • وفي الواقع أن تنظيم وتنفيذ خدمات الاشراف هو انعكاس للاهداف والمبادئ الكبرى لاي نظام تربوي • والخدمات التي يقوم بها المشرفون القادة لا تنطلق الا في البيئة التي تضمن مستوى عال في التخصص المهني ، والحرية والامان بالنسبة للأفراد الذين يقومون بالاشراف على التعليم • وتنظيم هذه الخدمات وتنفيذها يجب أن يكون بطريقة محددة المعالم وأن يعاود القائمون بها فحصها وتقويمها حتى يمكن تعديلها بحيث تساهم في النهوض بالبرنامج التعليمي في جميع مستوياته •

ومن واقع الدراسات التي أجريت حول خدمات الاشراف في الولايات الجنوبية من الولايات المتحدة ، يبدو أن هذه الخدمات الاجتماعية تكون أكثر قيمة في تحسين نوع التعليم وفي تهيئة المساعدة القيمة للمدرسين اذا نظمت على ثلاثة مستويات •

أ - مستوى المدرسة المحلية •

ب - مستوى القسم التعليمي •

ج - مستوى الولاية •

ومن الضروري تنسيق العمل في هذه المستويات الثلاثة ضمانا لسهولة التفاهم وكذلك ضمانا لتنمية روح التعاون التي لا غنى عنها لمن يعملون في ميدان واحد •

خدمات الاشراف في نطاق المدرسة المحلية :

تقع على عاتق ناظر المدرسة مسئولية أساسية وهي النهوض بمستوى التعليم ، وتتفاوت مسئولياته الأخرى كلها في قيمتها بمقدار ما تؤديه في سبيل الوصول إلى هذا الهدف الأساسي . ويحتاج ناظر المدرسة إلى الوقت الكافي إلى جانب الوقت الذي يحتاجه للقيام بمسئوليته الدراسية ، لكي يشرف على التعليم . ويختلف مقدار الوقت الذي يخصص لمهام الاشراف طبقا لحجم المدرسة . وقد رأيت معظم الولايات المشتركة في هذه الدراسة أنه ما لم يقل عدد المدرسين عن عشرة فإن ذلك مبرر كاف لأن يتفرغ الناظر للاشراف وان يعنى من التدريس ، كذلك لابد من توفير الكتب والأفراد اللازمين للاضطلاع بالمسئوليات التي تكفل سير العمل ، ويحسن ألا يكلف المدرسون بالقيام بهذه المهام وذلك خشية إرهاقهم وإعاقتهم عن أن يتهمزوا فرصتهم في القيام بالنهوض بمستوى التعليم .

والناظر ولا شك يعرف الكفاءات الخاصة التي تتوفر لدى كل مدرس عنده ويعمل بكل ما لديه من إمكانيات على اكتشاف هذه الكفاءات واستغلالها في صالح مستوى المدرسة العلمي . فالمدرس الذي يمتاز بموهبة فنية مثلا يساعد المدرسين الآخرين في التخطيط المتعلق بهذه الناحية في البرنامج المدرسي ، وكذلك يعرف الناظر هيئة التدريس الإمكانيات الموجودة في المجتمع المحيط بهم ويستغلونها في النظام المدرسي كوسيلة للنهوض بالتعليم .

وقيادة الناظر الفعالة في المستوى المدرسي المحلي تتوقف على كفاءته في الاشراف ، والناظر الكفء له القدرة على العمل مع الناس وعلى تنظيم الآراء وعرضها عرضا مجديا ، وله المسامحة كافي بالمنهج والقدرة على أن يقوم بالقيادة السليمة في مواجهة المشكلات .

خدمات الاشراف في القسم التعليمي :

تعتبر مهمة الاشراف العام على جميع المستويات حيوية في كل نظام مدرسي ، كما أن من المرغوب فيه أن يكون القائم بالاشراف متفرغا له في المدارس التي يكون عدد المدرسين فيها بين ٥٠ ، ٧٥ مدرسا . وتتخذ طيعة خدمات الاشراف الإضافية على ضوء برنامج المدرسة وعدد المدرسين الذين يقوم

المشرف بالتعاون معهم ، ولا بد من اعفاء المشرفين من الإغبياء الادارية التي تقف حائلا دون التعاون بينهم وبين المدرسين .

ويجب أن تكون هناك قواعد تحدد انشاء وحدات الاقسام التعليمية التي تقوم بالاشراف وكذلك يجب أن يحدد عدد المدرسين في كل وحدة ومدة العمل والمؤهلات والمرتبات وكيفية دفعها ، فالمرتبات ومدة الخدمة وظروف العمل لابد وأن تكون مغرية بحيث تجذب الكفايات من القيادة للقيام بالاشراف وبفائهم فيه .

وقد دلت التجارب في بعض الولايات الجنوبية على أن نظام الاشراف المحلي يكون أكثر ما يكون استقرارا عندما تكون هناك سياسة محددة تتبعها الولاية وتمولها - سياسة خاصة بالخدمات الاشرافية .

كذلك وجد أن من المرغوب فيه وجود مكتب للاشراف يقوم بمهمته في دائرة واسعة ويكون مزودا بالكبة والاداريين - ويكون به مكان محدد وامكانيات لعقد الاجتماعات ، ولا بد من وجود ورش كما ولا بد وأن يكون لهذا المركز ميزانية كافية لصرف بدل السفر الكافي لحضور الاجتماعات التي يعقدها المشرفون بقصد زيادة وتنمية خبراتهم وخبرات المدرسين .

واذا كان المشرفون لا يتحملون أية مسئولية ادارية تتعلق بالمدرسين الا أن عليهم تقع مسئولية توجيه المدرسين الى نواحي القوة والضعف فيهم والعمل مع القائمين بالادارة والمدرسة على تنمية الفهم الأعماق والمهارة الأكثر في التدريس . كذلك يستطيع المشرف بواسطة ادراكه لقدرة المدرسين على القيادة أن ينبه الادارة الى المدرسين الذين يمتازون بالكفاءة الخاصة في هذا الميدان .

خدمات الاشراف التي تقوم بها الولاية :

في عام ١٩٤٨ نشر مؤتمر البحوث بالولايات الجنوبية عن مشاكل التربية تقريرا عن مسئولية الدولة في تنظيم وادارة التربية ، وقد حدد هذا المؤتمر مكانه وأهمية الخدمات الخاصة بالاشراف والتي تقع على عاتق الولاية على الوجه الآتي :

لأجل أن تزود كل ولاية بعدد كاف من الافراد الكفاء الذين يستطيعون تادية خدمات استشارية للوحدات الادارية المحلية ، وهذه الهيئات القنية في المناطق تتوفر لها فرص قيمة ، كما أن لها المسؤولية الكاملة لأداء كثير من الخدمات للسلطات التربوية . ومن الوظائف الرئيسية للمناطق المساهمة في أداء الخدمات الاستشارية والمباشرة للسلطات التربوية المحلية ازاء المشكلات التي تطرأ تعليمية كانت أم مالية أو ادارية .

ومن المعتقد أن الاشراف المباشر الذي تمارسه مدرسة ما هو وظيفة محلية وأن الهيئات التي تقوم بالاشراف والتابعة للدولة تكون أكثر ما تكون انتاجا اذا هي قامت بالاشراف بالتعاون مع القيادة المحلية وعن طريقها . وتعتبر الكلمات الآتية التي وردت في دراسة حديثة لوظائف الدولة عن هذه الفلسفة : « قليل من الولايات لا زالت تقوم بالاشراف المباشر على التعليم داخل الفصول الدراسية ، ونؤمن معظم السلطات التي تشرف على ادارة المدارس بان هذا الاجراء غير سليم في جوهره والاعتراض عليه ينبى على الاسباب الآتية :

- ١ - أنه اجراء لا يتفق مع الاجراءات الخاصة بالتنظيم والادارة .
 - ٢ - أنه ليس أمرا عمليا ممكنا ولا ملائما أن تبشر المنطقة تنفيذ برنامج فعال وشامل ودائم للاشراف المباشر داخل الفصل .
 - ٣ - انه قد يكون مضيق لوقت الهيئة المختصة بالاشراف .
- لهذا فان خدمات الاشراف التي تقوم بها الولاية في حاجة الى تنسيق ، والعمل المنسق بين القيادة التي تهيئها الولاية والقيادة التي تقوم بها المدرسة أمر مطلوب . ويمكن باتخاذ الترتيبات اللازمة مع معاهد اعداد المعلمين وغيرها وضع الخطط التعاونية لتوفير الخدمات الخاصة كجزء من برنامج الاشراف المنسق . وهذه الخطط التعاونية تكون عظيمة الجدوى اذا توفرت لها المعونة لاقتصادية والادارية .

ومن المرغوب فيه كذلك انشاء مركز للاشراف الحكومى على الوسائل التعليمية والتربية المحلية التي تقوم بها هيئات الاشراف المحلية . ويحدد الاشراف على ضوء الاحتياج اليه . وقد أجمعت الولايات المشتركة في البحث على أن هناك حاجة للخدمات الخاصة أكثر مما يقدم الآن .

وفي كثير من الحالات تقوم معاهد اعداد المدرسين في مختلف الولايات بتوفير الخدمات حيث تشتد الحاجة اليها . واتساع نطاق هذا التعاون أمر مطلوب وتتوقف قيمة الخدمات الاستشارية المؤداة على مقدار كفاءة الهيئة الفنية التي تقدمها . ومالم يكن الأساس في قبول كل عضو من أعضائها هو قدرة ذلك العضو على المساهمة الفعالة ، لا على مجرد شغل الوظيفة ، فان خدماته تكون قليلة الجدوى .

وانه لعل أكبر قسط من الاهمية أن يكون أعضاء هذه الهيئات حائزين على أكبر جانب من الكفاية العلمية والمقدرة والخبرة العملية التي تمكنهم من خدمة السلطات المدرسية المحلية في حل جميع المشكلات المتعلقة بالتنظيم المدرسي والمنهج والادارة والعمل . وكذلك يجب على الاعضاء أن يكون في استطاعتهم المساعدة على حل المشكلات عن طريق البحوث وعقد المؤتمرات والمناقشات وأن يكونوا على جانب كبير من الكفاءة بحيث يتسنى لهم الحكم على قيمة البرنامج المدرسي وتفسيره .

ويمكن أن تكون خدمات الولاية في هذا الميدان فعالة لاقصى حد ممكن عندما تكون الهيئات التابعة لها متيقظة لجميع فرص العمل مع المعاهد التربوية الاخرى والادارات الحكومية المختلفة ، ومتيقظة كذلك لاستغلال امكانياتها . ويجب أن يكون هناك جهاز دقيق لتقييم جدوى هذه الخدمات المتعلقة بالاشراف التي تقدمها الولاية . كما ينبغي أن تفسر أهداف هذه الخدمات وطرقها في المدارس والوحدات المحلية وفي الولاية حتى تكسب تأييد الجمهور الكامل علاوة على تأييد مدارس الولاية بأكملها .

ومن الواضح أن تنظيم خدمات الاشراف وادارتها هو الذي يعكس الاهداف والمبادئ التي يقوم عليها أي نظام تربوي .

الترشيح والتعليق في ظل نظام الإدارة المحلية

للدكتور محمد خليفة بركات
مدير البحوث الفنية والمشروعات

في ٢٨ مارس ١٩٦٠ صدر قرار رئيس الجمهورية العربية المتحدة بالقانون رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠ باصدار قانون نظام الادارة المحلية الذي تنص المادة الاولى منه على أن تقسم الجمهورية العربية المتحدة بقرار من رئيس الجمهورية الى وحدات ادارية هي المحافظات والمدن والقرى ويكون لكل منها الشخصية المعنوية .

وبمقتضى هذا القانون يشترك شعب كل اقليم في انشاء وادارة مختلف المرافق والاعمال ذات الطابع المحلي التي تعود بالنفع العام على الاقليم - بما في ذلك القيام بشئون التعليم في الحدود التي تحددها اللائحة التنفيذية للقانون - عن طريق مجالس المحافظات والمدن والقرى التي يشترك فيها ممثلو الشعب مع محافظ الاقليم ومعاونون من ممثلى المصالح الحكومية في تصريف أمور الحكم فى الاقليم واصدار القرارات التنفيذية لادارة مختلف المرافق فى نطاق السياسة العامة للدولة .

وقد صدرت اللائحة التنفيذية بقانون نظام الادارة المحلية بالقرار الجمهورى رقم ١٥١٣ لسنة ١٩٦٠ وشمل الباب الثانى من الباب الخامس من هذه اللائحة شئون التربية والتعليم كالآتى :

مادة ٣٥ : يباشر مجلس المحافظة شئون التربية والتعليم الآتية :

أ - انشاء وتجهيز وادارة المدارس الثانوية العامة والفنية ما عدا

المدارس التجريبية والنموذجية التى تتبع الوزارة مباشرة .

ب - انشاء وتجهيز وادارة مدارس المعلمين والمعلمات ما عدا معاهد

المعلمين العليا .

ج - انشاء وتجهيز وادارة المدارس المختلفة فى المدن والقرى التى

ليست بها مجالس محلية أو التى لا تدخل فى اختصاصها هذه

الانواع من المدارس .

مادة ٣٦ : يباشر مجلس المدينة شئون التربية والتعليم الآتية :

أ - انشاء وتجهيز وإدارة المدارس الإعدادية العسامة والفنية في دائرة المجلس •

ب - انشاء وتجهيز وإدارة المدارس الابتدائية بدائرة المجلس •
مادة ٣٧ - يباشر المجلس القروي انشاء وتجهيز وإدارة المدارس الابتدائية في نطاق القرية أو القرى الداخلة في اختصاصها •

مادة ٣٨ - تباشر المجالس المحلية كل في دائرة اختصاصها الشئون الآتية :
أ - توزيع وفتح الفصول اللازمة للتوسع في التعليم •

ب - الاشراف على تطبيق المناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم وتقديم التوصيات الخاصة بمشكلات التطبيق والاقتراحات الخاصة بالتعديلات التي تقتضيها البيئة المحلية •

ج - تحديد مواعيد الاجازات المدرسية طبقا للظروف المحلية مع مراعاة طول مدة السنة الدراسية المقررة •

د - تحديد موافقت جدول المدرسة بما لا يتعارض مع الساعات المقررة في الخطة الدراسية •

هـ - تنفيذ سياسة تعليم الكبار ومحو الأمية •

و - الترخيص في انشاء مدارس ومكاتب خاصة في ضوء السياسة العامة للتعليم وبما يتفق مع الاحتياجات المحلية ، وتحديد مستوياتها طبقا للشروط المقررة ، ومنح الاعانة المستحقة لكل مرتبة منها •

ز - الاشراف على امتحانات النقل في المدارس التي يديرها كل مجلس وتحديد مواعيد هذه الامتحانات أما الامتحانات العامة فتختص بها وتحديد مواعيدها وزارة التربية والتعليم •

ح - تحديد أماكن المدارس الداخلة في اختصاصه •

ط - انشاء وتجهيز المكتبات المدرسية والأندية الرياضية المدرسية في المدارس الداخلة في نطاقه •

ي - تدبير وتنظيم مسائل التغذية للطلاب في المدارس التي يديرها المجلس •

ك - تيسير كل ما يتصل بالرعاية الصحية المدرسية .
 مادة ٣٩ : قرارات مجالس المدن والمجالس القروية فى الشئون المذكورة فى
 المادة السابقة يجب اعتمادها من رئيس لجنة التعليم بمجلس المحافظة
 عدا ما جاء فى البنود الاربعة الأخيرة منها .

نبذة تاريخية عن الادارة المحلية :

لعل من الصور القريية من نظام الحكم المحلى من حيث اعطاء المحافظات
 الاستقلال الذاتى للقيام بالخدمات العامة هو نظام مجالس المديريات الذى أنشئ
 فى مصر عام ١٩٠٥ والذى كان بمقتضاه تفرض ضرائب معينة للنهوض
 بالتعليم فى كل اقليم وقد أدى هذا النظام خدمات تعليمية جلييلة الى أن ضمت
 مدارس مجالس المديريات الى وزارة المعارف فى ذلك الحين سنة ١٩٣٦ .

ولكن وزارة المعارف ظلت بنظام المركزية وتجميع الرؤساء والادارات
 فى الديوان العام مما أدى الى الرجوع للوزارة فى كل التفاصيل
 فانشغلت بذلك الوزارة عن التفرغ لدراسة المشروعات التعليمية الجديدة
 واستتباط طرق التربية الحديثة والقيام بالبحوث العلمية فاصدرت الوزارة
 قرارها الوزارى رقم ٥٠٢٨ بتاريخ ٣٩/٥/٨ بتقسيم العمل بين الوزارة
 والادارات التى أنشأتها فى الاقاليم وكان عددها ستة وأطلقت عليها الادارات
 الاقليمية -

وقد تطورت الادارات الاقليمية فاصبحت مناطق تعليمية وزادت حتى
 بلغت الآن ٢٣ منطقة .

ولعل من أكبر الخطوات التى سبقت بها وزارة التربية والتعليم الى تنفيذ
 نظام اللامركزية القرار رقم ٤٥٩ لسنة ١٩٥٥ الذى أوضح بالتفصيل
 اختصاصات المنطقة وتنظيم العمل بها حيث نص على أن تنظيم المناطق لتقوم
 بوظائف فنية وادارة تمثل صورة مصغرة ما فى الديوان العام وتكون لها سلطات
 تمكنها من أداء هذه الوظائف .

وقد صدرت قرارات وزارية مكملة لتوضيح اختصاصات المنطقة وأقسامها
 واختصاصات كل قسم .

تجربة منطقة الجيزة النموذجية :

في عام ١٩٥٦ وافق السيد الوزير كمال الدين حسين على تشكيل لجنة لبحث نظام منطقة الجيزة التعليمية كنموذج للمناطق الاخرى لمعرفة مدى ما تحقق فيها من الاستقلال اللامركزي ودراسة صعوبات العمل ومعوقاته واقتراح التعديلات التي يمكن ادخالها في التنظيم الاداري والفني بالمنطقة لتكون منطقة نموذجية تجرب فيها النظم المقترحة التي تكفل استقلال الادارة المحلية حتى يمكن الاسترشاد بالنتائج الناجحة في اعادة تنظيم المناطق الاخرى .

وقد استمرت البحوث في النظم الادارية والفنية في هذه المنطقة حتى صدر قانون نظام الادارة المحلية .

وقد أسفر البحث في تنظيم منطقة الجيزة التعليمية عن اعادة النظر في التقسيمات الادارية الخاصة بالمنطقة وتعديلها بما يكفل الاحتفاظ لكل وحدة بالاستقلال اللامركزي فقسمت المنطقة جغرافيا الى أربع مراقبات محلية متعادلة تقريبا في عدد المدارس . فقد كان بالمنطقة قبل هذه التجربة أربعة مديريين مساعدين أحدهم للتعليم الابتدائي ويشرف على نحو ٤٠٠ مدرسة والثاني للتعليم الاعدادي وكان يشرف على نحو ٤٠ مدرسة والثالث للتعليم الثانوي وكان يشرف على نحو ١٥ مدرسة والرابع أضيف للمنطقة أخيرا - وقد عين في النظام الجديد أربع مراقبين محليين يشرف كل منهم على جزء محدود من المنطقة يشمل جميع مراحل التعليم وقد أثبتت التجربة ان هذا الاشراف أجدى ثمرة وأعدل توزيعا وأعظم اتجا وأيسر ادارة .

كما نجح في هذه المنطقة تعديل نظام التفتيش الفني على المدارس بحيث يقوم المفتش بالتفتيش على مادته في جميع أنواع المدارس بمراحلها المختلفة في القطاع الذي يوكل اليه وذلك بعد أن كان التفتيش موزعا على مدارس من نوع واحد من التعليم موزعة بالمنطقة مدرسة في أقصى الشرق وأخرى في أقصى الغرب وقد ساعد توزيع المفتش في المراقبات المحلية على توجيهه لقرب المفتش من المدارس بعد أن كان معظم الوقت يضع للانتقال بين أرجاء المنطقة الواسعة كما ساعد قرب المفتش من مدارس على تكرار الزيارات وأصبحت المدرسة مطروقة من المفتشين أكثر من ذي قبل فأزداد نشاطها .

وقد أنشئ بالمنطقة قسم تجريبي يقوم بأجراء البحوث الخاصة بالمنطقة
مسترشدا في ذلك بتوجيهات الادارة العامة للبحوث الفنية بالوزارة .
وأعطيت المنطقة حرية أكثر في اختيار العناصر الصالحة من بين موظفيها
لشغل الوظائف الرئيسية من مراقبين ونظار مدارس ومفتشين في حدود
استيفائهم للشروط العامة .

وقد أجريت تجارب تفصيلية في نواحي العمل الفني والاداري أسفر
بعضها عن النجاح مثل صرف ماهيات وأجور الموظفين عن طريق تقسيم
المراقبات الى مجموعات صرف تناسب مع موظفي كل مراقبة وتجميع السلف
المستديمة الخاصة بمدارس المرحلة الاولى في مراكز صرف الماهيات على
نفس الاسس السابقة فانخفض بذلك عدد الاستثمارات الخاصة بالماهيات
والسلف التي كانت تصدرها احدى المراقبات المحلية من ٧٥٤ الى ٦٧
استمارة فقط .

وقد كان من نتيجة هذه التجربة أن تقدمت بعض المناطق التعليمية الاخرى
باقتراحات مفصلة في اعادة تنظيم العمل بالتقسيم الى مراقبات محلية أسوة بما
هو متبع في منطقة الجزيرة النموذجية . وقد أرجأت الوزارة تنفيذ هذه
الاقتراحات لحين صدور نظام الادارة المحلية .

وقد تبين أثناء سير التجربة أن هناك صعوبات في تنفيذ بعض الاقتراحات
كاستقلال الوحدات الحسابية في كل مراقبة وأفضلية قيام المنطقة ببعض
العمليات المتعلقة بالتوريدات اذا كان في ذلك ما يجعل سعر الجملة أكثر فائدة
للمصلحة العامة من استقلال المراقبات بشئون توريداتها .

وقد أصدرت الوزارة القرار الوزاري رقم ٧٠٤ بتاريخ ١٣/٨/٥٩
باختصاصات المراقبين والمراقبات المحلية التابعة لمنطقة الجزيرة وهو يبين بالتفصيل
ما خطته الوزارة نحو اللامركزية في هذه المنطقة التجريبية من حيث شئون
الميزانية وادارة الحسابات وشئون التوريدات والمستخدمين وشئون الطلبة
وغير ذلك .

ولا زالت اللجنة المشرفة على تجربة منطقة الجزيرة النموذجية توالي
اجتماعاتها لتطوير التجربة في ظل قانون نظام الادارة المحلية الجديد .

تصريح اللغات الأجنبية

للاستاذ محمد خيرى حربي
مدير الوثائق والبحوث التربوية

الصراع بين اللغات الاجنبية واللغة العربية :

شاهد القرن التاسع عشر وصدر القرن العشرين صراعا في اقليمى الجمهورية العربية المتحدة بين اللغة العربية ولغات أخرى أجنبية أقحمت على البلاد العربية ، فقد نازلت اللغة العربية اللغة التركية واللتسين الايطالية والفرنسية وكذلك اللغة الانجليزية حتى كاد يخشى على اللغة العربية أن يحل محلها لغات أخرى في التدريس وفي الحياة العلمية بل وفي الحياة العامة .

عوامل نصر اللغة العربية :

- وقد قامت مجموعة من العوامل بدورها في هذا الصراع نذكر منها :
 - ١ - أن اللغة العربية كانت متصلة ومتغلغلة في الشعب العربى تغذيها جذور ضاربة الى قرون عديدة ماضية .
 - ٢ - ان اللغة العربية أثبتت في كل وقت وحين قدرتها وسعتها على تادية الأغراض الأدبية والعملية .
 - ٣ - أن هذه اللغة كانت وما زالت متوحدة الى أهد الحدود مما جعل كل محاولة لاحتلال اللغة الفرنسية أو الانجليزية محلها ضربا من العبث . ولعل نجاح الانجليز في نشر لغتهم في الهند يرجع الى تعدد اللغات واللهجات هناك الامر الذى يساعد على أن تكون الانجليزية بمثابة جسر تعبر كل طائفة الى الطائفة الأخرى .
 - ٤ - ان العربية كانت وما زالت مرتبطة أوثق الارتباط بمجموعة عريقة من القيم الدينية والتقاليد الاجتماعية لم يكن من السهل على أى مستعمر زحزحتها أو العبث بها .
 - ٥ - ان النظام التعليمى الذى كان مسرح الصراع بين اللغات الاجنبية واللغة العربية كان نظاما مستوردا من الخارج ومنفصلا تماما عن المجال النفسى للشعب العربى في اقليمى الجمهورية . على حين أن «الكتاب» كان منبعثا في القرى والمدن يثقف سواد الشعب بالثقافة العربية واللغة العربية

وكذلك كان الحال في الازهر الذي كان موئلا للعلوم اللسانية والدينية والفكر العربي بوجه عام •

٦ - ان الحركات القومية التي توالى على المسرح السياسى فى اقليمى الجمهورية استهدفت استكمال المقومات القومية ككل لا ينجزاً أو ناصرت اللغة العربية بوصفها احدى هذه المقومات وناهضت كل محاولة للعبث بها •
نتائج هذا الصراع :

كان من نتيجة هذه العوامل أن تحقق أمران على جانب كبير من الأهمية :

١ - فقد تم النصر النهائي للغة القومية فبعد أن كانت المواد تدرس بالتركية أحياناً وبالفرنسية حيناً •
والانجليزية حيناً آخر أصبحت لغة التدريس بمدارس الابتدائية والثانوية منذ الحلقة الثانية من القرن الحالى هى باللغة العربية •
أما الانجليزية والفرنسية بقيتا تدرسان كلغتين أجنبيتين • وكانت هناك من خطة الدراسة لغة أجنبية واحدة فى التعليم الابتدائى وتستمر هى نفسها فى مرحلة التعليم الثانوى فيما عدا القسم الادبى فكان يدرس لغة أجنبية ثانية •

ومع حركة ضم الجامعة الى الحكومة وتعديل نظام التعليم عام ١٩٢٥ أصبح لدينا فى الاقليم المصرى لغة أجنبية واحدة فى الابتدائى ولغتان فى التعليم الثانوى وهذا ما لم يتعرض له الاقليم الشمالى فقد احتفظ بلغة أجنبية واحدة فى المرحلتين •

وفى العقد الرابع (السنوات الثلاثينية) من القرن الحالى قامت محاولة فى مدرسة الجيزة الثانوية (القبة الثانوية الآن وكان مقرها سراى موصرى بالجيزة تسم ثان التى هدمت) لاستبدال اللغة الفرنسية كلغة ثانية باللغة الإيطالية ، ولكن هذه المحاولة لم يقدر لها الاستمرار •

ظاهرة أخرى فى موضوع اللغات الأجنبية تستحق التسجيل وهى أن انتشار تعليم الفرنسية كلغة أجنبية أولى والانجليزية كلغة ثانية فى مدارس البنات كان أوسع منه فى مدارس البنين •

٢ - حل المدرسون العرب والمفتشون العرب بالتدريج محل الانجليز والفرنسيين فى تدريس هاتين اللغتين الاجنبيتين والإشراف عليهما •

وهذه عملية أخذت مجهودا طويلا ، بدأت في الابتدائي ثم في الفصول الاولى من الثانوى ثم فى الثانوى كله وكذلك الحال فى التفتيش بدأ جزئيا فى الابتدائي ثم شمل الابتدائي كله وبدأ جزئيا فى الثانوى وأخيرا الثانوى كله .

المدارس الاجنبية :

أما المدارس الاجنبية من دينية وغير دينية انجليزية وفرنسية ويطانية ويونانية وألمانية وغيرها فقد ظلت تمارس نشاطها كمدارس أجنبية تتبع مناهج دولها الاصلية وتعليم بلادها وتمارس نشاطها الدينى والقومى دون رقيب حتى صدر قانون التعليم الحر أخيرا فادخلها ضمن دائرة اشرافه فدخلتها اللغة العربية والتربية القومية باللغة العربية وبقي لها أن تعلم المواد الأخرى بلقمتها الاجنبية ونظام المدارس الاجنبية بالصورة الموجودة بها فى اقليمى الجمهورية ولماعتباره يتولى تعليم أبناء الجمهورية يكاد يكون فريدا فى البلاد المتقدمة وقد خلق مجموعة من المشكلات تتولى الدولة فى الوقت الحاضر علاجها . وكل الذى يهمنا أن نذكره هنا أمرين :

١ - ضرورة تعليم اللغة العربية والتربية القومية باللغة العربية فى نفس مستوى اللغة العربية والتربية القومية فى المدارس الحكومية .

٢ - ضرورة دخول طلاب هذه المدارس فى امتحان البكالوريا من نفس الطلاب الآخرين ولا بأس من أن يجيبوا فى المواد خلاف اللغة العربية والتربية القومية باللغة التى يتعلمون بها وبذلك يمكن أن نحقق فعلا مبدأ تكافؤ الفرص بالنسبة للراغبين منهم فى الالتحاق بجامعاتنا وفى الوقت نفسه نحصر على لغتنا ومقوماتنا القومية بالنسبة لأبنائنا الذين يتعلمون فى هذه المدارس .

الموقف الحاضر :

١ - كان من نتيجة المحاولات التى بذلت للتقريب بين نوعى التعليم فى المرحلة الاولى (التعليم الاولى والابتدائي) ان بدأت اللغة الأجنبية تترشح تدريجيا الى أن انتقلت الى المرحلة الثانوية .

٢ - عندما أنشئت المرحلة الاعدادية اقتصر على لغة أجنبية واحدة وترشحت اللغة الأخرى الى المرحلة الثانوية على اختلاف فى أولوية الفرنسية والانجليزية بكلفة أولى .

٣ - فى اتفاق الوحدة الثقافية أبقي على الوضع السائد فى تدريس اللغات الاجنبية فى الاقليم الشمالى يقتصر الامر على تدريس لغة أجنبية واحدة على حين أن الاقليم الجنوبى تدريس فيه لغتان أجنبيتان •

٤ - نتج عن محاولة السلطات التعليمية فتح نوافذ ثقافية جديدة أن أدخلت بعض اللغات الاجنبية الاخرى فى بعض المدارس الثانوية كالايطالية والروسية والالمانية لتحل محل اللغتين الانجليزية والفرنسية وقد أرسلت بعض البعثات لاعداد معلمين يقومون بتدريسها •

الدراسة المقارنة :

١ - المؤتمرات :

ومشكلة تدريس اللغات الاجنبية الحية مشكلة دولية لا تقتصر على بلد دون آخر وما زالت تحدثها تزداد بازدياد الحاجة الى مزيد من التفاهم الدولى وتبادل الفكر الانسانى •

وقد أصبح للجمهورية العربية وللبلاد العربية كلها مكانة مرموقة فى المحافل الدولية الامر الذى يجعلنا نؤكد الدعوة الى استخدام اللغة العربية فى المحافل الدولية وهذا لا يمنع من أن نعى باللغات الاجنبية وتشجع الناطقين من أبنائنا وذوى الاستعدادات الخاصة فى هذه الناحية على متابعة دراساتهم اللغوية •

المؤتمر الدولى للتربية :

وقد اهتم المؤتمر الدولى للتربية بهذه المشكلة فخصص لها دورية التى انعقد فى جنيف صيف سنة ١٩٣٧ ودرج الى وزارة التربية والتعليم توصية نجتزىء منها هذه الفقرات :

١ - يشجع تدريس اللغات الحديثة الى أقصى حد ممكن فى أنواع المدارس المختلفة بما فى ذلك المدارس المهنية والصفوف العليا من المدارس الابتدائية •

٢ - يسر لجميع المدرسين على اختلافهم سبيل تعلم لغة أجنبية واحدة على الأقل وذلك بغية توسيع اطلاعهم على ما يدور فى البلاد الاجنبية المختلفة حول المادة التى يدرسونها وبغية تأمين الكسب الثقافى والاجتماعى الذى سوف يحصل من اطلاعهم على الحضارات الاجنبية •

٣ - لا ينبغي أن يهدف تعلم اللغات الحديثة الى اكتساب القدرة على استعمالها في الأغراض العملية فحسب بل على أهم من هذا هو تسهيل الاستغراق في المتعة الذهنية والثقافية . . . وترقية التفاهم بين الشعوب وجعلها وسيلة من وسائل تنمية الشخصية الإنسانية وفي صيف سنة ١٩٥٣ عادت هيئة اليونسكو إلى الاهتمام بهذا الموضوع فعقدت حلقة دراسية دولية في سيلان ضمت ٤٠ خيراً عالمياً في تدريس اللغات الحديثة يمثلون ١٨ دولة من أعضاء المنظمة ويمكن أن نعتبر هذه الحلقة بداية لاتجاه جديد يتطلب الكثير من البحث والدرس والتجريب في الميادين النفسية والتربوية والاجتماعية .

وما زالت منظمة اليونسكو تبدي استعدادها لرعاية أية حلقة دراسية اقليمية تهدف الى المضي في دراسة الموضوعات التي ذكرت حولها بحوث حلقة سيلان أو تنوحي أعضاء مزيد من الاهتمام بهذه المشكلة على نطاق اقليمي أو محلي .

سن تدريس اللغات الأجنبية :

والواقع أن السن التي يبدأ الطالب فيها تعلم اللغة الأجنبية ، وعند البدء في التخصص لها توقف على عدة عوامل منها :

١ - نوع الدراسة التي يتابعها الطالب في هذه السن . فإذا كان الطالب يتخصص في اللغات الحديثة انخفضت السن الذي يبدأ فيها الدراسة وازداد عدد الدروس بعكس ما اذا كان يريد التخصص في مواد أخرى حيث يرتفع السن التي يبدأ فيها دراسة اللغة الأجنبية الحية ويقل عدد الدروس المخصصة لها .

٢ - ومنها كون اللغة الأجنبية الحية تدرس كلغة أولى أو كلغة ثانية والفرق الدراسة التي تدرس بها .

ويعطينا الجدول التالي فكرة عامة عن السن التي يبدأ فيها الطالب في دراسة اللغة الأجنبية في بعض بلدان العالم (١) :

تذو حیم، جول، سین، ۱۲، ۱۹۰۰

يجب أن تضع الجمهورية العربية المتحدة لنفسها فلسفة تربوية واضحة ووضوح فلسفتها السياسية وأن تحدد السلطات التربوية الهدف الذي يجب أن يحققه تدريس اللغة أو اللغات الأجنبية في مراحل التعليم المختلفة حتى يتسنى لنا أن ندرس مشكلاتنا العديدة التي من أهمها :

متى نبدأ تدريس اللغات الأجنبية ؟

وَأَيُّ هَذِهِ اللِّغَاتِ نَدْرُسُ؟

وَعَلَىٰ آيَاتِهِ اسْتَأْذِنُ

وما هو القدر الذى اذا حصل عليه الطالب اعتبرنا أننا قد نجحنا فى
تدريس اللغة الاجنبية ؟

هل تترك الاختبار مفتوحا للطلبة بغير ضوابط تخطيطية معينة ؟
ثم ما علاقة تدريس اللغات الاجنبية فى المدارس الثانوية بالتعليم العالى
والجامعى ؟

هل تدرس نفس اللغات فى التعليم الفنى على السواء • وما هى الكتب
المدرسية الصالحة لذلك ؟

وكيف نعد المعلمين الصالحين للقيام بهذه المهمة • وأين نعدهم ؟
اعتبارات عامة :

وتتحكم فى حل هذه المشكلات وأمثالها اعتبارات من أهمها :

- ١ - أن العملية التربوية كل واحد لا يمكن أن يتجزأ ومعنى هذا أن العناية
بأية مشكلة من مشكلاتها واجب أن ينصب على جميع المراحل ولا يقتصر
على مرحلة واحدة أو على نوع واحد من أنواع التعليم •
- ٢ - أن الناس وأولياء الامور ورجال الصناعة والتجارة والانتاج بصفة عامة
والرأى العام عوامل موجهة للعملية التعليمية بحيث أن اهمال الاسترشاد
بآرائهم والاستئناس بوجهات نظرهم يقلل من قيمة الحلول التى قد
يتوصل اليها أى جهاز علمى تربوى ومعنى هذا أن الاستفتاءات الموجهة
اليهم يجب أن تؤدى دورا رئيسيا فى التوصل الى الحلول الناجحة •
- ٣ - أن التلميذ لا بد أن يصل قبل البدء فى تعلم أى لغة أجنبية الى درجة
طبية من الاتقان للغة القومية كوسيلة للاتصال الاجتماعى أى بالقدر
الذى يمكنه من قراءة الصحيفة وفهم الاذاعة واستيعاب الخطب والكلمات
العامة ومتابعة المحاضرات العامة وكل وسائل الاتصال الفكرى الأخرى
فهنا طيبا ، والتعبير عن أفكاره ومشاعره بوضوح كاف •
- ٤ - للبلاد التى تبدأ فى تدريس اللغة الاجنبية فى سن مبكرة ظروف خاصة :
- ١ - فاما أنها بلد تعدد فيها اللغات القومية واللهجات المحلية الى درجة
تبرز معها الحاجة الى جسر قومى يعبر عليه القوميات المختلفة
كالهند بالنسبة للغة الانجليزية والاتحاد السوفيتى بالنسبة
لغة الروسية •

ب - واما أن لغتها القومية ذات اتصال جذري قريب باللغات الاجنبية الاخرى • كفرنسا اذا درست فيها الايطالية والاسبانية فجذورها اللاتينية المشتركة تسر على التلميذ دراستها في سن مبكرة •

ج - واما أنها بلاد صغيرة لا تساعدنا لغتها القومية على تأمين مصالحها الاقتصادية في المعترك الدولي ولذلك فهي تعتمد الى تدريس أوسع اللغات في السوق الدولي مما له صلة جذرية قريبة نسبيا بلغتها القومية كالبلاد الاسكندنافية التي تحرص على تعليم اللغة الانجليزية وقد يعزو نجاح سويسرا الاقتصادي رغم صغرها الى أنها تتكلم بثلاث لغات قومية حية (ومع ذلك فهي تدرس اللغات الحية في المدارس الثانوية في سن متأخرة نسبيا) • وقد لا يكون للدولة الصغيرة صلة لغوية باللغة التي تدرسها الا أن صلتها الاقتصادية بها كبيرة مثل اليابان التي تدرس لغة حديثة تفضل أن تكون الانجليزية ، كل هذه الاعتبارات تدعونا الى اعادة النظر في موقفنا الخاص آخذين بنظر الاعتبار مصلحتنا القومية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية كل ذلك بوصفنا جمهورية عربية متحدة ، وبوصفنا جزءا من الكيان العربي الكبير الممتد من الخليج العربي الى المحيط الأطلسي •

اقتراحات للدراسة :

في ضوء هذه الاعتبارات يمكننا أن تقدم بعض المقترحات التي نوصي بان تكون موضع الدراسة المستفيضة •

(١) ان مبدأ عدم الشروع في تعليم لغة أجنبية الا بعد اتقن اللغة القومية ، بالقدر الذي يجعلها وظيفية بالقياس الى مطالب التلميذ واحتياجاته في مجتمع الجمهورية العربية المتحدة المقبل على تطور اقتصادي مبدأ سليم ينبغي التمسك به وتخصيص المرحلة الأولى للغة العربية وحدها •

(٢) اذا انتقل التلميذ الى مرحلة الاعدادية وجب أن توفر له السلطات التعليمية لغة أجنبية واحدة يختارها التلميذ من بين لغتين تعينهما السلطات ويراعى في اختيارها احتياجات الاقتصاد القومي •

(٣) يستوفى الطالب في المرحلة الثانوية دراسة اللغة الأجنبية التي اختارها في المرحلة الاعدادية بحيث تصبح مدعمة لثقافته ومعينة له على التعمق في

تخصصه العام (أكاديمي أو فني) بالقدر الذي يمكنه من أن يفهم ما يقرأ ويعبر عنه في مستوى الرجل القادي الاجنبي . ففي الفرع الأكاديمي يستحب أن تكون حصيلة منها أساساً صالحاً يمكنه من أن يستزيد من ثقافة هذه اللغة . فمسترشداً بالمعاجم العادية . وفي الفرع الفني يستحب أن يكون خريجه بحيث يقدر على استيعاب الدوريات والكتب المهنية في مستوى المهنة التي يزاولها .

(٤) ترعى الدولة الطلبة الذين يبدون في المرحلة الإعدادية استعداداً لغويًا ملحوظًا فتتشيء لهم مدارس ثانوية تجريبية داخلية مجانية . تعنى باللغات الحية . يستطيع التلميذ فيها أن يدرس بجانب اللغة الاجنبية الأولى لغة أجنبية أخرى من مجموعة لغات حية يتوخى في اختيارها المطالب الاقتصادية التي تتطلبها المناطق الجغرافية التي تنشأ فيها وتعديل فيها خطة الدراسة بحيث تعطى فرصة كاملة لاتقان اللغة الاجنبية الأولى والثانية التي وقع اختيار التلميذ عليها . ونقترح أن تنشأ المدارس الثانوية التجريبية للغات الحية باللاذقية ودمشق والقاهرة والاسكندرية وبور سعيد والاقصر وأسوان .

(٥) ان أبرز مشكلة تصادفتنا اذا اتجه الرأي الى الأخذ بهذه المقترحات هي بلا شك مشكلة توفير الاعداد الكافية من المدرسين الذين يدرسون اللغة الاجنبية الاولى في التعليم الاعدادي . واعداد المعلمين الصالحين لتدريس اللغات الحية في المدارس الثانوية العادية المقترحة .

- أ - ونقترح أن يعد مدرسو اللغة القومية بحيث يستطيع كل منهم القيام بتدريس لغة أجنبية في المرحلة الإعدادية مع تدريس اللغة القومية .
- ب - يستعان بخريجي مدرسة الألسن وأقسام الكليات الحية بكلية الآداب الجامعية بعد إعدادهم أعداداً تربوياً مناسباً في تدريس اللغات الحية في المدارس الثانوية العادية المقترحة .

الخلاصة :

- (١) شهدت مصر منذ فجر تاريخها الحديث صراعاً في اللغات بوصفها لغات تدريس ولغات أجنبية الى أن استقر الوضع في العقد الثاني من هذا القرن وتضافرت عوامل مختلفة على احراز النصر للغة العربية .
- ٢ - الموقف الحاضر في تدريس اللغات الاجنبية تحذته الجهود التي

بذلت في توحيد مدارس المرحلة الاولى وانشاء المرحلة الاعدادية واتفاق
الوحدة الثقافية .

(٣) بينت الدراسة المقارنة أن الاهتمام الدولي بمشكلة تدريس اللغات
الحية ما زال قائماً وان باب دراستها ما زال مفتوحاً .

(٤) المشكلات التي تواجهها في هذا الصدد كثيرة وربما كانت نابعة من
عدم الاتفاق على فلسفة تربوية متجددة تسير التطور الاجتماعي والاقتصادي
والاقتصادي والسياسي ومن عدم تحديد الهدف من تدريس اللغات الأجنبية في
المراحل المختلفة .

(٥) الاعتبارات العامة التي تتحكم في حل هذه المشكلات عديدة لعل أبرزها
ضمان وصول الطالب الى درجة طيبة من إتقان لغته القومية قبل الشروع في
تدريس اللغة الأجنبية . وضمان الوصول الى درجة معقولة من إتقان اللغة
الأجنبية الاولى قبل البدء في تعلم لغة أجنبية ثانية .

(٦) أما مجموعة الاقتراحات التي تقدمنا بها بشأن تحديد لغة أجنبية
واحدة في التعليم الاعدادي والثانوي وتحديد الهدف منها وانشاء مدارس
تجريبية ثانوية للغات الحية في بعض الجهات من الجمهورية العربية المتحدة
وإعداد مدراس اللغة القومية لتدريس اللغة الأجنبية أيضاً والاستعانة بخريجي
مدرسة اللسان وكليات الآداب لتدريس مجموعات اللغات الحية في المدارس
المقترحة فكلها اقتراحات نرجو أن تكون موضع الدراسة المستفيضة المتخصصة .
والله ولي التوفيق .

في... الإدارة التعليمية

للدكتور محمد أحمد غنام

(٢) أهمية الإدارة

« الحسن (أو الخير) هو ما حسنت إدارته ، كما يقولون والمتبع لتاريخ
الإنسان - قديمه ووسيطه وحديثه - يجد أدلة لا حصر لها على صدق هذا
القول . فمنذ عاش الإنسان في جماعة ، توقف نجاحه أو فشله ، وحسن
أدائه لعمله أو سوءه ، وخيره أو شره ، على قدرة هذه الجماعة أو واحد
منها في تنظيم جهود أعضائها ومواردهم ، وتوجيهها في توافق واتسجام نحو
تحقيق الغاية أو مجموعة الغايات التي سمت إليها - وكانت في صدر حياة
الإنسان على الأرض تلخص في الدفاع عن النفس أو النفس ، وفي
صيد الحيوان والبحث عن القوت ، وفي إشباع الحاجة الجنسية ، واللوذ بمكان
آمن دافئ . »

وإذا كانت العملية الإدارية - ممثلة في تنظيم جهود أعضاء الجماعة
وتوجيهها نحو الغاية المنشودة - قد نشأت أول الأمر في صلب عمل الجماعة
غير محددة داخل نشاطها ، إلا أنها ، بزيادة عدد أفراد الجماعة وتعدد مطالبها
 واتساع حاجاتها وتنوع جوانب العمل فيها ، أخذت في التمييز والوضوح ،
 وأصبح أمرها موكولا إلى فرد أو مجموعة من الأفراد . وغدا ذلك ضرورة
 يقتضيها نمو العمل وتحتملها مصلحة الجماعة واستمرار نجاح ذلك الفرد أو
مجموعة الأفراد في نشاطهم الإداري شرطاً أساسياً لنجاح الجماعة في بلوغ أهدافها
 واطراد تحسينها .

وعندما تطورت الإدارة إلى حكومة ذات شكل أو ترتيب معين ، يعبر
عن كيان عرف في التاريخ باسم الإمارة أو الدولة ، أصبح تقدم هذا الكيان
أو تدهوره ، خيره أو شره ، رهنا بحسن أداء الحكومة لمهامها الإدارية وسهرها
على مصلحة البلاد . وفي داخل إطار الإمارة أو الدولة ، أو غيرها من
التنظيمات وفي كنف الحكومة ، قامت كذلك إدارات عامة وخاصة في شتى
الميادين ، وارتبط التقدم والخير في هذه الميادين بما امتازت به تلك الإدارات
من كفاية ، حتى وقتنا هذا .

الادارة من حيث هي ضرورة اجتماعية :

وهكذا يتضح لنا أن الادارة عملية نشأت مصاحبة للحياة الجماعية ، بل تابعة منها ، ولازمة من لوازم خيرها ونجاحها . فحيثما وجد أكثر من فرد يربطهم هدف مشترك ، أو ينبغي أن يربطهم هدف مشترك ، ويجمعهم عمل مشترك ، تصبح الادارة أمرا لا غنى عنه لضمان قيام الافراد بهذا العمل ووصولهم الى ذلك الهدف المشترك بنجاح . وتزداد هذه الادارة ضرورة والحاجة - كما تتطلب مستوى أرفع من الكفاية والاعداد كلما زاد حجم الجماعة وتعدد عملها وتشعب .

لكن ليس معنى هذا أن الادارة وقف على احياة الجماعة ، وأن العمل الفردى لا يحتاج الى اداة ، فالسيدة التى تطهو الطعام بمفردها فى مطبخ البيت - والرجل الذى يبيع وحده التبغ أو المسامير فى دكان صغير ، والنجار الذى ينفرده بالعمل فى ورشة ، والفقيه الذى يعلم عددا من الصبية فى حجرة داره ، كل هؤلاء وغيرهم يتضمن عملهم الفردى نشاطا اداريا ، يتمثل فى قدر من التدبير والتنظيم والتنسيق والتقدير . وهذا النشاط الادارى له أثر ولا شك فى نجاح العمل واتقانه . لكنه يكون من البساطة ، وربما يكون من السذاجة ، بحيث لا يوجب التفانا أو يقتضى جهدا اذا قيس بذلك الذى يوجه ويبدل فى عمل كبير أو مؤسسة ضخمة تضم عددا كبيرا من الافراد . والملاحظ فى العصر الحديث أن الاعمال والنظم تتجه نحو الكبر والاضخماتة فى الحجم كما تتجه نحو الازدياد فى التعقد ، فالدكان الصغير يتلاشى تدريجا ليختل سبيله للمتجر الكبير ، والورشة البسيطة للمصنع المعقد ، والمطبخ المتواضع للمطعم الفخم الواسع ، والكتاب أو المدرسة ذات الفصل الواحد للمدرسة المتعددة الفصول وهكذا . وازدياد ضخامة الاعمال والنظم واؤسسات فى العصر الحديث ، فضلا عن ازدياد تعقدها ، يجعل الادارة أكثر أهمية من أى عصر مضى ، فهى بمثابة العمود الفقرى فى كيان العمل أو النظام أو المؤسسة ، وصلاحيها شرط تحقيق الكفاية فى العمل أو النظام أو المؤسسة ، وحسنها معناه حسن هذا العمل أو النظام أو المؤسسة وهذا هو السبب فى ازدياد الاهتمام بها ، نظريا وعمليا ، فى السنوات الاخيرة .

الادارة من حيث هي موجه للتغيرات الاجتماعية الثقافية :

ويذهب بعض الباحثين - وهم صائبون فيما يذهبون اليه - أن التغيرات

الاجتماعية والتيارات الثقافية ، من حيث خيرها وشرها ، وقف على طبيعة الادارة التي تحددها وتوجهها . ويضربون لذلك أمثلة من التاريخ العام ، منها الانقلاب الصناعى والتقدم التكنولوجى ، وما أعقبهما من تحسن فى مستوى المعيشة وخير كثير من الناس فى العصر الحديث . هذا التحسن والخير لا يرجعان الى الانقلاب الصناعى والتقدم التكنولوجى فى حد ذاتهما ، وانما هما ثمرة الاجراءات والتنظيمات الادارية التي صاحبت الثورة الصناعية والتقدم التكنولوجى . فاختراع الآلات الحديثة وتطورها فى حشد ذاته لم يجلب الخير للانسانية أو قسم منها . انما الذى جلب الخير هو كيفية ادارة هذه الآلات وتنظيم العمل أو الأعمال المتصلة بها ، وصياغة القواعد والقوانين المتعلقة بالعمال وأصحاب رؤوس الاموال وتنفيذها . . . الى غير ذلك . ونحن نعلم من وفائع التاريخ أن الثورة الصناعية عندما قامت ، اقترنت بكثير من السوءات والارتباطات التي جعلتها فى بداية الامر نقمة على كثير من البشر وبدون ثورة - أو تغيرات مقابلة فى الادارة العامة والخاصة ، من حيث طبيعتها وأباليها ، ما كان يمكن للثورة الصناعية أن تعود بمثل ما أتت به من الخير فعلا .

وفى تاريخنا القومى أمثلة حية أخرى عن صلة التوجيه الوثيقة بين الإدارة والتغيرات الاجتماعية والاتجاهات الثقافية . ويكفى أن نورد هنا الاتجاه نحو الديمقراطية الذى حاولت مصر أن تأخذ به بعد حصولها على استقلال جزئى سنة ١٩٢٢ . هذا الاتجاه - وغيره لم يشمر . ما كان يرجى منه من خير خلال الثلاثين سنة التالية للتاريخ المذكور . ويعزى ذلك أساسا الى سوء الادارة - سواء من حيث التشريع أو التنفيذ - وفسادها وتخلفها عن مسايرة هذا الاتجاه اذ بقيت فى روحها وأسلوبها مشبعة بآثار « السلطة التقليدية » الاستبدادية التي درجت عليها البلاد منذ مئات السنين ، ولم تتجه نحو ما يعرف باسم « السلطة القانونية » التي تجعلها أكثر موضوعية واستقامة وحداثة . وكلنا يعلم أن ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ قد قامت لتستأصل شافة هذا الفساد وتصلح من أمر هذا السوء والتخلف ، وتعيد تنظيم الاداة الحكومية حتى يمكن للبلاد أن تتجه نحو الديمقراطية وغيرها من الاتجاهات المرغوبة فيها مثل التصنيع وتعميم التعليم . وما الجهود التي بذلت ، وما زالت تبذل ، لاصلاح

الأداة الحكومية وإعادة تنظيم أجهزة الحكومة ، وإنشاء الاتحاد القومى ونظام الإدارة المحلية فضلا عن التشريعات والتنظيمات الأخرى فى القطاعات العامة والخاصة - مثل التعليم ومجالات العمل والعمال - الأجهود فى سبيل تجديدها إدارة البلاد - أو إدارتها - من حيث الروح والأسلوب والشكل ، حتى تصبح أكثر قدرة على تحقيق فلسفة العهد الجديد .

الإدارة من حيث هى ترجمة للأفكار والنظريات والفلسفات الى واقع : . وتؤدى بنا العبارة السابقة الى القول بان الإدارة ترجمة لفكرة أو نظرية أو فلسفة - أو مجموعة من الأفكار والنظريات أو الفلسفات - الى شكل أو نظام وأساليب وإجراءات وأوجه نشاط تتخذ مسارا أو مجرى معيناً فى الواقع . وبعبارة أخرى ان الإدارة هى عملية تحويل النظريات والفلسفات من مجرد الفكر والكلام أو الكتابة الى الأجراء والتطبيق الفعلى فى صورة منظمة . ولكى يكون الواقع أقرب ما يكون الى الفكرة أو الفلسفة التى بنى عليها ، لابد من مراجعة العملية - أو العمليات - الإدارية المتضمنة فى هذا الواقع ، والعمل على تقويمها وتعديلها باستمرار وفق الفكرة أو النظرية أو الفلسفة التى تخدمها وتبرر عنها . ومن ناحية أخرى قد تصادف ترجمة الفكرة الى واقع صعوبات وظروف تعطل تحقيقها على صورتها الأصلية ، وعندئذ تقوم الإدارة بمراجعة الفكرة ذاتها ، أو تطالب بمراجعتها ، وتعديلها لتصبح أكثر واقعية وملائمة للزمان والمكان اللذين توجد فيهما . وبهذا يصبح النظر والتطبيق - أو الفكرة والإدارة - محل مراجعة وتعديل مستمر فى دورة كاملة : الإدارة تعدل فى ضوء الفكرة ، والنظر يراجع فى ضوء التطبيق وهكذا .

بغير أن ترجمة الأفكار والنظريات الجديدة وتحويلها الى واقع تتخلله عمليات إدارية ، ثم مراجعة هذه الأفكار والنظريات والواقع كل فى ضوء الآخر ، لا يتم بالسهولة التى تصورها الفكرة السابقة . ذلك لأن الواقع الجديد لا يحل فى فراغ أو ينهبط على مجال بكر فى العادة ، كما أن الأفكار والنظريات الجديدة لا تقوم بذاتها وليست نهائية أزلية من حيث أصلها ومصيرها ، وإنما هى حلقة من سلسلة طويلة من الأفكار والنظريات والفلسفات التى تظهر وتتطور على طول التاريخ وعرضه ، وهى فى العادة تتبع من واقع أو تتأثر به لتحل محل دافع أو تغيره . والفكرة أو النظرية أو الفلسفة الجديدة (وهى ما يعرف أحيانا باسم يوتونيا) عندما تظهر وتحاول أن تجد لها مكانا فى الواقع تتصارع مع الأفكار والنظريات والفلسفات القديمة القائمة (وهى ما يعرف باسم إيديولوجيا) أو تتفاعل معها ، ولا يمكنها أن تفعل ذلك الا اذا مرت أو

اقرنت بعمليات ادارية كان تخرج في كتاب متداول أو يحمل لواء الدعوة اليها هيئة أو منظمة أو جماعة ... وهكذا . وبهذا لا يمكن للصراع أو التفاعل الفكري أن يتم دون عمليات وتنظيمات ادارية . ثم أن هذا الصراع أو التفاعل ، لكي يكون مثمرا في الواقع مؤديا الى نتائج عملية في صنف الافكار أو النظريات أو الفلسفات الجديدة ، لابد من أن يصحبه أو يعقبه اجراءات وقواعد وتقاليد جديدة . وبعبارة أخرى لابد من أن يصحب ترجمة لهذه الافكار أو النظريات أو الفلسفات الى نظم وتنظيمات وأساليب التغير الفكري أو يعقبه تغير اداري يوازيه ؟ ليكون مثمرا . والذي يحدث في بعض الاحيان - والبعض قد يعنى الكثرة - أن الفكرة أو النظرية أو الفلسفة الجديدة قد تغزو الافكار أو النظريات أو الفلسفات القديمة القائمة وتتفوق عليها وتحل محلها . غير أن هذا التفوق والحلول لا يتعدى المستوى النظري ، ويظل « واقع » الافكار أو النظريات أو الفلسفات القديمة قائما راسخا معبرا عنه في النظم والتنظيمات والأساليب والاجراءات والقواعد والتقاليد التي كانت قد ترجمت اليها . ومن ثم فانه بدلا من أن يمحوا الجديد القديم قولا وفعلًا ، نظرا وتطبيقا ، يقوم لون من الثنائية يتمثل في وجود فلسفة أو فكرة أو نظرية جديدة في المحيط الايديولوجي بجانب أنظمة وتنظيمات وأساليب واجراءات وقواعد عتيقة في المحيط الاداري - ان صح هذا التعبير . صحيح أنه قد يطرأ بعض التعديل على هذه الانظمة والتنظيمات والأساليب الاجراءات ، إلا أنه لا يكون مساويا لما أتت به الفكرة أو الفلسفة الجديدة من اضافات وتجديدات ، بل ان هذه الفكرة أو النظرية أو الفلسفة قد تقع ، عن غير وعي أو بسبب اغفال أو تهاون من أصحابها ، أسيرة الانظمة والتنظيمات والأساليب والاجراءات القديمة القائمة ، وعندئذ لا يكون التغير جذريا ، وتبقى عوامل القصور والرجعية والتخلف قائمة ، لا بعدو الوضع على حد قول المثل الافرنيجي « خمر جديد في زجاجات قديمة » .

وصفوة القول أنه ، لكي يكون انتصار فكرة أو نظرية أو فلسفة جديدة حاسبا فعلا لابد من أن يقترن بنصر اداري ، يدل على ترجمة هذه الفكرة أو النظرية أو الفلسفة الى عمليات واجراءات ادارية تجب القديم أو تراجعها وتعزله بقدر ما طرأ على الفكر والنظر من تجديد .

الادارة من حيث هي أداة تقلم وتحسين أو تغلف وجود :

في ضوء ما تقدم يمكن القول بان الادارة عامل حاسم في التطور الحضارى من حيث معدل سرعته ، بل من حيث مدى تقدمه أو ثباته أو نكسته . فهي اذا سايرت التغير الفكرى وجدت في أساليبها ومبادئها واتجاهاتها بقدر ما طرأ على الفكر من تجديد كان ذلك مدعاة للتقدم والتحسين فى المجتمع أو فى القطاع الاجتماعى الذى حدث فيه هذا التغير ، وأصبحت الادارة على هذه الصورة معينا على التغير الحقيقى مسيرا لحدوثه . أما اذا جمدت الادارة على حال واحدة لا تريم عنها رغم تغير الظروف والاحوال ، وتشبثت بفلسفة أو نظرية عفى عليها الزمن أو أضحت غير ذات موضوع والتزمت أساليب واجراءات وقواعد لا تتجاوب مع التقدم الفكرى والتطور الفلسفى ولا يسندها سوى سلطان الماضى وحب التقليد بصرف النظر عما بين الماضى والحاضر من اختلاف فإنها تكون فى هذه الحالة عاملا معطلا للتغير أو مهبطا لسرعة حدوثه وأداة للتخلف الاجتماعى . ويصبح مثل الادارة فى هذه الحالة كمثلى الحوذى الذى يصر فى عصر البخار والبتروى والكهرباء وقوة الذرة على أن يقود سيارة أو طائرة مستعينا بأساليبه القديمة ، بين حصان وسرع وسوط ، ومحتفظا بمفاهيمه واتجاهاته عن القيادة والسرعة .

ومن المدهش حقا أن الانسان المتمدن ، فى الوقت الذى لا يجيز فيه تطبيق هذا المثال فى الواقع - الا اذا كان ذلك على سبيل الفكاهة ، يعيش فى كثير من المجتمعات فى وسط ادارى متخلف مطابق للمثال ، فهو اذ يقطع المسافات بالطائرة النفائة آلاف الاميال ومثلا نجده يقضى أياما داخل عمليات ادارية من أجل حجز تذكرة للسفر مثلا ، وهو اذ يقيم ناطحة للسحاب ربما يقضى مثل الوقت الذى أنفقه فى بنائها ليتحصل على رخصة للبناء ، بل ان البناء نفسه بدلا من أن يقوم فى أقصر مدة ممكنة نجده يستغرق السنين بسبب سوء العمليات الادارية المصاحبة لاقامته وهكذا .

نحن الآن نعيش فى عصر تغير لم يسبق له مثيل فى معدل سرعته وشموله . وهذا التغير السريع الشامل يقتضى - أكثر من أى عصر مضى وجود ادلة - أو ادارات - تتسم بالسرعة والحسم وتيسر حدوث التغير فضلا عن توجيهه نحو الخير - أى نحو فائدة أكبر قدر من المجموع ، ان لم يكن كل المجموع . لكن ليس معنى هذا أن تصاب الادارة بجنون السرعة فتدفع

عن غير روعى تغير وتبدل من أجل التغير والتبدل لذاته • فالادارة الصالحة - الى جانب كونها أداة تغير وتقدم - أداة محافظة واستقرار في المجتمع • فهي اذ تسأير التغير وتعمل من أجله ينبغي أن تهذب وتنسقه وتهديء من سرعة اندفاعه وتسرع من هدو حركته ، وتحول دون ترعزعة ، وتبعد عنه ما عساه أن يضربه ، وتحل فيه من القديم أحسنه ، كل هذا وفق الفلسفة والاطار المتجدد الذي تعمل له • والادارة على هذه الصورة ذات أهمية بالغة في هذه المرحلة الخطيرة من مراحل التطور الحضارى السريع ولسنا نبالغ اذا قلنا أن مستقبل المدينة الحديثة وقب على قيام الادارة بهذه المهمة المزدوجة الخطرة • الا وهي مساعدة التغير على الحدوث والعمل على توافق هذا التغير واستقراره في الاتجاه المرغوب فيه •

أهمية الادارة التعليمية :

هذا الذى سقناه عن أهمية الادارة بوجه عام من حيث كونها ترجمة للأفكار أو النظريات أو الفلسفات الى واقع ، ومن حيث كونها أداة توجيه التغييرات الاجتماعية والتيارات الثقافية نحو الخير أو الشر ، ومن حيث كونها عاملا أساسيا في تسهيل التغير واستقراره يصدق على الادارة التعليمية بوجه خاص باعتباره فرعاً من الادارة العامة من ناحية ، وباعتبارها متصلة بالتعليم من ناحية أخرى • فالتعليم كما نعلم سبيل أساسى لتحقيق الأهداف القومية ، وذلك باعداده النشء وتدريبه الكبار للاضطلاع بالادوار الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى تترجم عن تلك الأهداف ، وهو بهذا عملية ذات أهمية بالغة في التوجيه والتحسين والتجديد الاجتماعى • وتوقف قدرة التعليم فى أداء هذه العملية على ادارته ، ذلك أن ادارة التعليم هى أداة السيطرة على هذه العملية وتنظيمها وتوجيهها وتقويمها فإذا كانت هذه الأداة بالية أو عتيقة أو فاسدة أو معطلة فانها ولا شك تؤثر فى أداء التعليم لهيئته العملية بنجاح وكفاية • وقد دعا هذا بعض الباحثين الى القول بأن قوة التعليم تكمن فى ادارته لا فى مادة التعليم ذاتها • فنحن قد توصل الى أحسن الأهداف وتبنى أحدث المناهج ونبتشئ أجمل المباني ونستحضر ما يكفى من الآلات والمعدات ونرصد أكبر قدر من المال ثم لا نصل الى النتائج المرجوة لأن ادارة التعليم داخل المدرسة وخارجها عقيمة أو عتيقة أو فاسدة أو مرتبكة وضعيفة غير واعية ، أو هذا كله • والتعليم والادارة التعليمية على هذه الصورة

يمكن تشبيههما بالنور الكهربى وشبكته الكهربائية : النور هو التعليم والإدارة التعليمية هى الشبكة الكهربائية من أسلاك ومفاتيح ومقاييس وتحويلات ومصابيح ومولدات كهربية وما يقوم على هذا كله من عمال للكهرباء يتصلون بهذا العمل . فإذا كانت الاسلاك عارية أو مقطعة والمقاييس والتحويلات مصدأة والمولدات عتيقة والعمال على غير علم أو اخلاص أو اهتمام بعملهم انطفأ النور أو ربما انقلب الى حريق يحدث حسارة فى المال والأرواح .

أما اذا كان كل شىء على ما يرام اتصل التيار الكهربى واستمر النور . والتشبيه مع الفارق فى كل الاحوال لأننا فى حالة النور الكهربى نرى مصابيح مضاءة ونلمس سلوكاً ممتدة ونضع أيدينا على مفاتيح وتتبع المقاييس والتحويلات وكلها أشياء محسوسة يدخل معظمها فى مجال علم الطبيعة . أما فى التعليم والإدارة فالامر أعمق وأعقد من هذا كله نظراً لأنهما يتناولان مادة بشرية ويحدثان فى اطار اجتماعى تتخلله علاقات وتنظيمات مرئية وغير مرئية . وسنتناول فى المقال التالى طبيعة العملية الادارية التعليمية .

بقية مقال رعاية الشباب :

القائمة فى مختلف ميادين رعاية الشباب من برامج وتنظيمات وقادة ومنشآت وأموال .

وتبنى المرحلة الثالثة على اكتشاف أوجه النقص فى امكانيات رعاية الشباب فى الجمهورية وتمثل الفرق بين ما تمتلكه بالفعل من امكانيات وبين ما يجب أن تكون عليه وفقاً للمرحلة الاولى أى مرحلة الرعاية المثالية للشباب . وفى المرحلة الرابعة يحدد المجلس أساليب ووسائل استكمال النقص للوصول الى تحقيق المرحلة المثالية لرعاية الشباب عن طريق خطة موضوعة للعشر سنوات القادمة .

وفى ضوء هذه المفاهيم يقوم المجلس ولجانه وأجهزته بالعمل لاعداد الخطة العامة لرعاية الشباب فى الجمهورية العربية المتحدة .

رعاية الشباب في الجمهورية العربية السورية...

للدكتور محمد عبد الخالق علام

كان الشباب في الماضي وقبل الثورة تتازعه قوى متعارضة تسعى اليه وتعمل على استغلاله لصالح الاحزاب من جهة ولصالح الاستعمار من جهة أخرى .

ولم يكن هناك سياسة ثابتة موحدة لتوجه الشباب وترعى مصالحه أو تهتم باعداد القادة اللازمين لمختلف قطاعاته ولياديين نشاطه المختلفة . فكان شبابا لمدارس والجامعات ينقادون بدافع الوطنية الجارفة في دماهم وبراء الشعارات التي كان يزيها الاستعمار وأذنا به لتحقيق أهداف بعيدة كل البعد عن آمال هذا الشباب ومصالح بلاده .

وكان شباب الريف مقيّد هو الآخر في عجلة الاقطاع الذي كان يستنزف قواه ويستغل كل مجهوداته .

أما شباب العمال فلم يكونوا أسعد حالا ، اذ ملكت مصائرهم أيد أجنبية كانت هي صاحبة رؤوس الاموال المسيطرة على كل مافي المصانع والشركات ولم يكن يربطهم أو يجمعهم رأى أو يوجههم موجه .

واستغل المستغلون فئة الموظفين اذ كان يجثم الاستعمار على صدر الادارة الحكومية ويفتح الباب دائما للمفسدين ويشجع الاذنان والمرتشين فتفشيت في هذا الوسط الرشوة ولم يعد هناك مكان للموظف المجد المخلص في عمله .

وانحرف الاستعمار باجهزة الدعاية والتوجيه والارشاد عن نجادة الصواب وباعد بينها وبين رسالتها الاصلية وجعلها أبوابا تشيع الانحلال والتخاذل والاستهتار وعدم الاحساس بالمسؤولية القومية واغرى القائمين على أمرها بالكسب المادى على حساب المجتمع ومثله وقيمه .

ثم جاءت الثورة وحققت في كل مرفق من مرافق الدولة نجاحا وتقدما سريعا وحظى ميدان رعاية الشباب باهتمام المسئولين .

وشكلت في سنة ١٩٥٣ أول لجنة لرعاية الشباب بأسم اللجنة الرياضية العليا ودرست هذه اللجنة موضوع انشاء مجلس أعلى لرعاية الشباب وموضوع اعداد قانون اللجنة الاولمبية .

وجاء دستور الشعب مؤكدا لاهتمام الدولة نحو الشباب فنص في مادته العشرين « نحمل الدولة النشء من الاستغلال وتقيه الاهمال الادبي والجسماني والروحي » .

كما ورد في المادة ٤٩ من نفس الدستور « وتهتم الدولة خاصة بنمو الشباب البدني والعقلي والخلقي » .

في سنة ١٩٥٤ تم انشاء المجلس الاعلى لرعاية الشباب والحق بالمجلس الدائم لخدمات العامة كلجنة من لجانه .

وحددت وظيفة المجلس بانها رسم السياسة العامة لرعاية الشباب وتنسيقها . ولكن لم تكن لقرارات المجلس صفة الالزام لدى الوزارات والهيئات مما عاق بعض الشئ تنفيذ قراراته وتوصياته .

وفي سنة ١٩٥٦ صدر القانون ١٩٧ لسنة ١٩٥٦ وبمقتضاه أصبح المجلس هيئة مستقلة لها الشخصية الاعتبارية تتبع رئاسة الجمهورية ، وشكلت له لجنة وزارية من وزراء التربية والتعليم والشئون الاجتماعية والعمل والشئون البلدية والقروية وخول للمجلس سلطة انشاء فروع له في الاقاليم كما أعطيت لقراراته صفة الانرام اذا لم يعترض عليها الوزير المختص خلال خمسة عشر يوما من تاريخ ابلاغها .

وفي سنة ١٩٥٨ حينما تمت اوحده بين مصر وسوريا صمد القرار الجمهوري رقم ٨٢٨ بان يمتد نشاط المجلس الى الاقليم الشمالي ، وتكونت بالاقليم الشمالي هيئة فرعية لرعاية الشباب ومهمتها معاونة المجلس في رسم سياسته ومراقبة تنفيذ خطته وبرامجه .

تكوين المجلس :

روعي في تشكيل المجلس أن يضم ممثلين عن الوزارات المختلفة المعنية برعاية الشباب وكذلك ممثلين عن الهيئات الاهلية العاملة في نفس الميدان ويمكن حصرها في الآتي :

- وزارة الشئون الاجتماعية .
- وزارة الشئون البلدية والقروية .
- وزارة الداخلية .
- وزارة التربية والتعليم .

– وزارة الحربية

– وزارة الثقافة والإرشاد القومي •

– اتحادات الطلبة المختلفة : (اتحاد عام طلبة الجمهورية – اتحاد طلبة

الجامعات – اتحاد طلبة المعاهد العليا – اتحاد طلبة الجامعة الأزهرية –

اتحاد طلبة المدارس الثانوية) •

اتحادات نقابات العمال •

– الجمعيات التعاونية الزراعية واتحاد الاندية الريفية •

– ممثلون عن الهيئات الأهلية المتصلة بشئون انشباب (مثل الكشفية –

والمرشدات – بيوت جمعية انشباب المسلمين – جمعية الشبان

انسيحية ... الخ) •

– بعض الخبراء في شئون الشباب •

الهدف العام للمجلس :

قام المجلس بوضع هدف له وهو خلق المواطن العربي الصالح وهو

ذلك المواطن السليم عقلا وبدنا وخلقا – المؤمن بربه ووطنه وقوميته العربية

العارف بحقوقه وواجباته المقدرة لمسئوليته المتفاعل مع المجتمع المستعد دائما

للتضحية والبذل لبناء مجتمع ديمقراطي اشتراكي تعاوني •

مبادئ رعاية الشباب :

وتحقيقا للهدف العام للمجلس فقد تطلب الامر اتباع أسلوب معين

يتلخص في تحديد مبادئ رعاية انشباب وقد رأى المجلس أن هناك مجالين

كبيرين أحدهما مجال الخدمات التي تؤدي ، من الدولة للشباب وذلك في مبادئ

التربية الرياضية والتربية الاجتماعية والتربية العسكرية والتربية القومية

والمعسكرات والرحلات •

والثاني هو مجال الخدمات التي يؤديها الشباب للدولة في ميدان الخدمة

العامة الذي يشمل خدمة البيئة ومعسكرات العمل بمستوياتها المختلفة •

مراحل عمر الشباب وقطاعاته :

حدد المجلس المراحل العمرية للشباب في ثلاث مراحل :

الأولى وهي مرحلة الأعداد من سن الولادة الى السادسة •

والثانية وهي مرحلة التركيز من سن ٦ – ٢٨

والثالثة وهي مرحلة التبعية وهي ما بعد سن ٢٨

واعتبر أن وظيفة المجلس الاهتمام بمراحلتي الاعداد والتركيز وقسم المجلس الشباب الى ٦ قطاعات وهى قطاعات الطلبة والموظفين والعمال والزراع وأصحاب المهن الحرة والمجندين وبهذا التقسيم ظهرت بوضوح الهيئات التى ترعى كل فئة من فئات العمر وكل قطاع من قطاعاته .

فاختصت وزارة التربية والتعليم بقطاع التلاميذ فى مختلف مراحل عمره وتحدد دور وزارة الشؤون الاجتماعية فى قطاعات العمال والزراع وأصحاب المهن الحرة .

وقامت الجامعة والمعاهد العليا والازهر برعاية الشباب من طلابها والقوات المسلحة والبوليس لرعاية الشباب من المجندين .

ومن هذه الهيئات جميعا شكل المجلس الاعلى لرعاية الشباب وتكونت لجانه الفنية المتخصصة من خبراء مؤهلين ومختصين فى ميدان كل لجنة .

لجان المجلس الفنية :

راعى المجلس فى تشكيل لجانه أن تختص كل لجنة بدراسة ميدان من ميادين رعاية الشباب وتكون اللجنة من ١٥ عضوا واللجنة مقرر من الاعضاء وسكرتير فنى وهو موظف متفرغ بالمجلس .

وقد قامت كل لجنة منذ تشكيلها بتحديد اختصاصاتها ووضعت خطة عملها ثم بدأت فى دراسة المشروعات والرعاية اللازم توفرها فى ميدان تخصصها وهذه اللجان هى :

- ١ - لجنة التربية الرياضية .
- ٢ - لجنة التربية الاجتماعية .
- ٣ - لجنة التربية القومية .
- ٤ - لجنة التربية العسكرية .
- ٥ - لجنة المعسكرات والرحلات .
- ٦ - لجنة الخدمات العنمة .
- ٧ - لجنة اعداد القادة .
- ٨ - لجنة الملاعب والمنشآت .
- ٩ - لجنة المالية والميزانية .
- ١٠ - لجنة التخطيط العام .

واللجنة الاخيرة وهي لجنة التخطيط العام تتكون من جميع مقرري لجان المجلس وتعرض عليها نتيجة دراسات اللجان ومشروعاتها فتقوم لجنة التخطيط بدراستها ورفعها للمجلس الاعلى ليتخذ القرار الخاص بشأنها أى أن جميع اللجان الفنية تصب أعمالها ودراستها فى لجنة التخطيط التى هى بمثابة حلقة الاتصال بين المجلس الاعلى ولجانه •

علاقة المجلس بالاجهزة التنفيذية بالدولة :

يعتبر المجلس بوضعه الحالى وطبقا لتشكيله السلطة العليا للتخطيط بالدولة فى ميدان رعاية الشباب وتقوم الجهات الحكومية والاهلية بتنفيذ السياسة التى يضعها المجلس •

أما الجهات الحكومية التى تنفذ سياسة المجلس فهى :

- ١ - ادارة رعاية الشباب للبنين بوزارة التربية والتعليم •
- ٢ - ادارة رعاية الشباب للبنات بوزارة التربية والتعليم •
- ٣ - هيئة الفتوة بوزارة التربية والتعليم •
- ٤ - ادارة رعاية الشباب بوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل •
- ٥ - مراقبات رعاية الشباب بالجامعات المختلفة •

أما الجهات الاهلية التى تنفذ سياسة المجلس تحت اشراف وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل فيمكن ذكرها فيما يلى :

- ١ - حركة الكشافه ويبلغ عدد المشتركين بها فى جميع المستويات حوالى ٤٢٠٠٠ شابا وهى تهدف الى نشر الوعي الكشفى لدى الشباب •
- ٢ - حركة المرشيدات ويبلغ عدد المشتركات بها فى جميع مستوياتها حوالى ٣٤٠٠٠ فتاة

- ٣ - حركة بيوت الشباب ويبلغ عدد المشتركين بها من الجنسين حوالى ٢٢٠٠٠ شابا وتهدف الحركة الى تنمية معلومات الشباب ومعاونته على التعرف على معالم بلاده والبلاد الاخرى باتشاء بيوت شباب صحية للاقامة بها بتكاليف رخيصة وتنظيم رحلات جماعية بسيطة التكاليف •

- ٤ - جمعية الشبان المسلمين وفروعها بالاقاليم وعدد المشتركين بها حوالى ٣٠٠٠٠ شابا وتهدف الجمعية الى استثمار وقت فراغ الشباب بطريقة ايجابية فى نواحي النشاط المختلفة طبقا لميولهم ورغباتهم •

٥ - جمعية الشبان المسيحية ويبلغ عدد المشتركين بها حوالى ١٠٠٠٠ شابا من الجنسين وتهدف الجمعية كسابقتها الى استثمار وقت فراغ الشباب بطريقة ايجابية مثمرة .

٦ - منظمة الهلال الاحمر ويبلغ عدد المشتركين فيها حوالى ١٥٠٠٠ شابا من الجنسين وتهدف المنظمة الى نشر الوعي الصحى وتدريب الشباب على الاسعافات الاولى والخدمة العامة .

الخطة العامة للمجلس :

اهتم المجلس بوضع خطة عامة لرعاية الشباب يلتزم بها ويعمل على تحقيقها وقد نظم أساليب تنفيذها وحدد دور لجانها وأجهزته ودور الادارات والهيئات الحكومية والاهلية المتعاونة معه .

ولكى يضمن المجلس صحة هذه الخطة وسلامتها من النواحي الموضوعية فقد نظم عدة دراسات وأبحاث تحليلية قبل المبتدع ثم وضعها فى قلبها النهائى وشملت هذه الدراسات التحليلية طبيعة الشباب فى مختلف مراحل عمره وقطاعاته منذ مولده وتعرضت للأسرة والطفل والفتى والشباب وعالجت مراحل التعليم المختلفة من زوايا رعاية الشباب واهتمت باثر المدرسة والبيئة الفردية والحضرية فى الشباب .

كما أوضحت أو عنت هذه الأبحاث بدراسة الحالات النفسية والجنسية والإخلاقية للشباب وأبرزت دور الاندية ومراكز الشباب والمؤسسات فى التأثير فيها . وحددت دور القادة المتطوعين والطبيين والمحترفين فى تكوين الشباب . وتسلسلت هذه الدراسات الى استعراض حياة الشباب فى الماضى بما فيه والحاضر بما عليه والمستقبل بما نرجو أن يكون .

وتنقسم الخطة العامة لرعاية الشباب الى أربعة مراحل المرحلة الأولى منها "تحديد الرعاية المثالية للشباب" ويقصد بها ما يجب أن يكون عليه الشاب كمواطن عربى صالح مع تحديد احتياجاته ، وفقا لقدراته ومميزاته وفترة عمره وتحديد الامكانيات اللازمة من برامج وتنظيمات وقادة ومنشآت وأموال لتحقيق هذه الرعاية المثالية .

وتقوم المرحلة الثانية من الخطة العامة على تحديد أوجه الرعاية المقدمة لشبابنا فى الجمهورية فى الوقت الحاضر وقياسها بناء على حصر الامكانيات

القرار لجنة التربية والتعليم بالمؤتمر العام الأول للاتحاد القومي لجمهورية العربية المتحدة .

أن رسالة التربية والتعليم - في جميع مراحله - تركز في اعداد مواطن عربي متحرر متكامل الشخصية ، وتوفير طاقات بشرية وفكرية قوية واعية بناءة تؤمن بالله وبالوطن وبالانسانية ، وتعمل في قوة وتماسك على تدعيم مبادئ الثورة ، وبناء مجتمع اشتراكي ديمقراطي تعاوني ، متحرر من الاحتكار والاستغلال والاقطاع ، يهدف الى اسعاد الشعب على أسس العدالة الاجتماعية ، وتكافؤ الفرص ، اسهاما في عالم يسوده السلام والعدالة .

إن عملية التربية والتعليم تستهدف غرس هذه المبادئ والاتجاهات في نفوس النشء ، وتمكينه من الاحاطة بمفهومها ، والايمان باسسها ، وابتداع الطرق الصالحة التي تخلق المواطن الحر المفكر الواعي ، المؤمن بشخصيته وانسانيته ، وصنع المناهج بالصيغة القومية وتنقيتها مما علق بها من رواسب الاستعمار .

لذلك يقرر المؤتمر .

١ - أن اعداد الطلاب للحياة العلمية يستلزم استمرار تطوير المدرسة ، وتوجيه نشاطها نحو الانتاج ، واحترام العمل اليدوي ، وتقوية الروابط بينها وبين البيئة .

٢ - أن مواجهة التطور الصناعي والتجاري والزراعي يتطلب التوسع في التعليم الفني بانواعه ومراحله المختلفة ، باشاء المدارس والمعاهد الفنية ذات الطابع النوعي الخاص ، مع مراعاة ظروف البيئة المحلية ، ومقتضيات المصلحة القومية .

٣ - أن مسيرة ركب التقدم الحضاري يستلزم النهوض بالمستويين : العلمي والثقافي ، عن طريق الاستزادة من الكفاية التربوية والتعليمية للاساتذة ، وبث روح البحث والابتكار في الطلاب ، وتدارك ما يجب لذلك من امكانيات وتجهيزات مادية .

٤ - أن ضمان نجاح العملية التربوية يقتضي :

أ - مواصلة العناية بدور المعلمين وكليات التربية، وتنظيم الحياة الاجتماعية فيها .

ب - توفير الحياة الكريمة للزائمين على التعليم .

ج - تنشئة الطلاب تنشئة سليمة ، وذلك بالاهتمام بالتربية الدينية والاجتماعية ، وبث الايمان والخلق القويم في نفوسهم ، وتعهدهم بالخدمات الصحية والرياضية تعهدا يجعل منهم رجالا أقوياء أشداء .

هـ - أن من أهم ما يعين على خلق جيل صحيح سليم تأمين وجبة غذائية للتلاميذ والطلاب ، وأن هذا الموضوع هو من الأهمية بحيث يستلزم دراسة جدية تشترك فيها لجان الاتحاد القومي والجمعيات التعاونية المدرسية ومجالس الآباء والجمعيات الخيرية ، في ضوء الظروف المحلية لكل محافظة أو مدينة أو قرية .

٦ - أن محور الأمية يعتبر مشروعا قوميا خطير الشأن ، وأن من مهام الاتحاد القومي تعبئة الطاقات البشرية للمتقنين والشباب ، لكي يدفعوا الى الذين حرموا في الماضي من حق العلم ضريبة ثقافتهم ومعرفتهم ، على أن تتعاون الهيئات الاهلية والدولة بكافة إمكانياتها الفنية على تحقيق ذلك .

٧ - أن تقوم لجان الاتحاد القومي - بجميع مستوياتها - بالتعاون مع الهيئات الرسمية ونقابة المهن التعليمية ولجانها الفرعية في الاقاليم بدعوة الافراد الهيئات الاهلية في القطاعات الاقتصادية المختلفة الى بناء دور العلم والاسهام في تمويل المؤسسات العلمية والجامعية ومعاهد البحوث .

٨ - العمل على توفير حاجات التلاميذ في المرحلة الاعدادية ، بما يتفق وخصائص نموهم ، التي تتطلب الكشف عن الميول ، وتوجيه الاستعدادات ، والعمل على اعداد الطلاب في المدارس الثانوية اعدادا يتيح لهم مواجهة مسؤولياتهم الاجتماعية ، وتزويدهم بقدر من الثقافة المهنية ، الى جانب ثقافتهم الفكرية .

٩ - استمرار العناية بالموهوبين في مجالات العلوم والفنون والآداب واللغات ، ورعايتهم وتشجيعهم ، وصولا بهم الى أعلى مراتب النبوغ .

١٠ - العناية باعداد البنات وتربيتهن التربية الصالحة التي تهيئهن للعمل في مجالات الحياة ، وتجعل منهن أمهات وزوجات صالحات .

١١ - توجيه العناية الشديدة الى الجامعات والمعاهد العالسة ، باعتبارها مصادر العلم والثقافة والفكر ، ومراكز لاعداد القادة والمتخصصين في ميادين العلوم والآداب والفنون ، وذلك بتعزيز امكانياتها المادية ، وامتدادها بالكفايات الاختصاصية الرفيعة ، وبالتجهيزات الحديثة ، وتوثيق الصلة بينها وبين معاهد الابحاث في الدولة ، ضمانا لجدوى المعرفة ، وحرصا على تنشيط الكشف العلمي .

١٢ - بحث الخطأ في تعريب الدراسة والتوسع في البعثات العلمية ، الخارجية والداخلية ، وتشجيع التأليف والترجمة والنشر .

١٣ - العمل على احكام الروابط بين الاساتذة والطلاب الجامعيين ، بما من شأنه دعم التعاون بينهم ، للاضطلاع بالمسؤوليات الفكرية والاجتماعية والقومية ، التي تلازم رسالتهم .

١٤ - التوكيد على دور الجامعات في توثيق الصلات الثقافية والفكرية مع أبناء الوطن العربي والبلدان الافريقية والاسيوية ، سعيا وراء ثقافة تربط بين مثلهم العليا المشتركة .

١٥ - دراسة مشكلة الكتاب الجامعي ، وتبسيط اجراءات الامتحانات ، وتبع المبعوثين والحقاقهم بعد عودتهم بالاعمال التي تتفق ونواحي تخصصهم ، والاستزادة من تبادل الطلبة والاساتذة في كل من الاقليمين .

١٦ - العمل على تحقيق الترابط والتكامل بين التعليم الجامعي والتعليم العام ، وذلك بمراجعة برامجه ، والتنسيق بينها ، وعقد المؤتمرات والحلقات والندوات المشتركة .

أخبار الرابطة

انضمام الرابطة الى الاتحاد القومي

قرر الاتحاد القومي قبول انضمام رابطة خريجي معهد التربية الى عضوية الاتحاد القومي - وقد خصص لها مكان بالمقر الرئيسي للاتحاد .

أعضاء مجلس ادارة الرابطة

عام ١٩٦٠ - ١٩٦١

- | | | |
|------|---------------------------------|------------------------------|
| ١ - | الاستاذ عزيز محمد حبيب | رئيسا |
| ٢ - | الاستاذ كامل حسن أبو غالى | وكيلا |
| ٣ - | الاستاذ محمود أحمد النجار | سكرتيرا اداريا |
| ٤ - | الاستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم | سكرتيرا لشئون الصحافة |
| ٥ - | الاستاذ رفعت حماد | سكرتيرا لشئون الاتحاد القومي |
| ٦ - | الاستاذ رضوان حجازي | أمينا للصندوق |
| ٧ - | الدكتور محمد خليفه بركات | عضوا |
| ٨ - | الدكتور محمد الهادي عفيفي | عضوا |
| ٩ - | الدكتور محمد أحمد الغنام | عضوا |
| ١٠ - | الاستاذ أحمد عبد العال الارماني | عضوا |
| ١١ - | الاستاذ اسماعيل الشاذلي | عضوا |
| ١٢ - | الاستاذ سعد عبد اللطيف | عضوا |
| ١٣ - | الاستاذ محمد أنور الحلبي | عضوا |
| ١٤ - | الاستاذ عبد الرحمن السيد سالم | عضوا |
| ١٥ - | الاستاذ أنور البرعى | عضوا |
| ١٦ - | الاستاذة وداد الابحر | عضوة |

- ١٧ - الأستاذ ميشيل اسكندر
 ١٩ - الأستاذة تحية ماهر
 ١٨ - الأستاذة فوزية احمد جاد
 ٢٠ - الأستاذة عائشة صبرى
 ٢١ - الأستاذة بشرى ظافر

الصحيفة :

لقد ظفرت الرابطة للصحيفة هذا العام بكسب عظيم وذلك بقبول الدكتور محمد سعيد قدرى وكيل وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل وأحد كبار الخريجين رئاسة تحرير الصحيفة وقد تفضل مشكورا بالتنازل عن مكافأة رئيس التحرير تشجيعا منه للرابطة وهذا ليس بالجديد فهو من أوائل مؤسسى الرابطة عام ١٩٤٣ وواضع قانونها الاول ولا يسعنا الا أن نسجل له الشكر والامتنان على هذا الفضل العظيم .

وقد أرسلت الصحيفة فى العام الماضى الى اليونسكو ومكتبة هيئة الامم المتحدة بجنيف كما تبادلناها مع المجلات التربوية الاخرى والرابطة ترحو أن يمددا الزملاء بالمقالات والبحوث الميدانية التى يمكن نشرها لهم .

المعارض والمكتبة :

أقامت الرابطة معرضا لرسوم التلاميذ بالمناطق التعليمية لتوضيح جهود الخريجين فى ميدان التربية الفنية . كما قامت باحياء معرض ضخم للخريجين « بأتيليه » القاهرة فى المدة من ٢٥/٥/٦٠ الى ٣/٦/٦٠ وقد افتحه السيد الدكتور ثروت عكاشه وزير الثقافة والارشاد القومى ونال نجاحا عظيما وأصدرنا عنه (كاتالوج) يوضح أعمال هذا المعرض ، ويكشف عن جهود الخريجين فى ميدان الفنون التشكيلية وقد قامت الاذاعة من جانبها بتسجيل حديث عن هذا المعرض مع الأستاذ عزيز محمد حبيب رئيس الرابطة أذيع فى مساء الاثنين ٦ يونيو ١٩٦٠ والرابطة تناشد الزملاء الاستعداد للمعرض القادم فى أبريل ١٩٦١ انشاء الله

بالرابطة مكتبة مزودة بالكتب التربوية والثقافية والفنية المختلفة والمكتبة ترحب بطلاب معاهد التربية والخريجين وغيرهم من الباحثين للاطلاع والبحث التربوى .

صور من نشاط الرابطة



الدكتور محمد سعيد قدرى رئيس التحرير يلقي كلمته فى حفل التكریم
الذى أقامته الرابطة لكبار خريجیها الذین رفقوا الى وكلاء وزارات ومديرین
• عامین



الاستاذ عزیز محمد حبیب رئیس الرابطة یلقى كلمة التهنئة فى حفل التكریم
الذى أقامته الرابطة لأعضائها الذین رفقوا الى وكلاء وزارات ومديرین عامین •



الدكتور محمد سعيد قدرى يناقش مع هيئة تحرير الصحيفة الموضوعات
والمسائل التربوية •



الاستاذ خليل كامل يلقي كلمته في حفل تكريم كبار الخريجين من
أعضاء الرابطة •

شئون الخريجين :

فررت الرابطة الاهتمام بتحقيق ما ياتى :

١ - ضم مدة الدراسة بمعهد التربية فى المعاش وستعمل الرابطة على أن تشمل المذكرة التفسيرية للقانون ضم المدة الاعتبارية فى المعاش .

٢ - قيد الخريجين بالنقابة : تخرجو الرابطة من السادة خريجي معاهد التربية على اختلاف شعبهم الذين لم تصلهم أرقام قيدهم بالنقابة حتى الآن أن يكتبوا الى الرابطة فبورا حتى يمكن العمل على وصول أرقام قيدهم وعضويتهم بالنقابة اليهم وبذلك يمكنهم أن تكون حقوقهم النقابية محفوظة وكذلك يمكنهم ترشيح أنفسهم فى مناطقهم واعطاء أصواتهم فى انتخابات الجمعية العمومية القادمة انشاء الله .

٣ - تخرجو الرابطة من الخريجين أن يادروا بارسال عناوينهم الخاصة والوظيفية كلما تغيرت حتى يمكن أن تصل الصحيفة ومكاتبات الرابطة اليهم فور صدورهما بانتظام مع ضمان وصولها اليهم .

٤ - لقد تكونت روابط فرعية للخريجين بالمناطق المختلفة والرابطة تخرجو أن يقوم الزملاء بالمناطق الاخرى التى لم تكون بها روابط فرعية حتى الان أن يسارعوا بتكوين فرع للرابطة بكل منطقة مع افادتنا بذلك ، ليمكن تنظيم الاتصال بهم وحل مشاكلهم العامة والخاصة والنظر فى كل ما يعين لهم من اقتراحات .

٥ - ستقوم الرابطة بعقد مؤتمر فى عطلة نصف السنة لبحث موضوع التعليم فى نظام الادارة المحلية ، وسيعلن عن مكان المؤتمر وميعاده فور انتهاء اللجنة الثقافية بالرابطة من اعداد ذلك .

الرحلات :

١ - رحلة الى سرس الين والقناطر الخيرية ٢٥ نوفمبر ١٩٦٠ اشتراكها

٢٥ قرشا .

٢ - رحلة الى بور سعيد والاسماعيلية يومى ٢٢ ، ٢٣ ديسمبر ١٩٦٠

اشتراكها ١٠٠ قرشا .

٣ - رحلة الى الفيوم يومى ١٩ ، ٢٠ يناير سنة ١٩٦١ اشتراكها
٧٠ قرشا •

٤ - رحلة الى العين السخنة بالسويس يومى ١٦ ، ١٧ مارس ١٩٦١
اشتراكها ٧٠ قرشا •

٥ - رحلة للاقليم الشمالى سيعلن عن ميعادها فى العدد الرابع من
الصحيفة •

٦ - معسكر صيفى بمرسى مطروح سيعلن عن ميعاده فى العدد الرابع
من الصحيفة •

الاشتراك فى هذه الرحلات يتضمن السفر والمبيت والغذاء والترقية •

ترجو الرابطة أن يمدّها الزملاء بالمقالات
والبحوث الميدانية والتربوية الصالحة للنشر

وتعلن الرابطة عن وجود مجموعات من أعداد الصحيفة للسنوات السابقة
لمن يريد أن يستكمل الأعداد التى لديه وخاصة الزملاء المشتركين •

صحيفة التربية

السنة الثالثة عشرة يناير (كانون ثان) ١٩٦١ العدد الثاني

في هذا العدد

- | | |
|------------------------------|--|
| الاستاذ محمد سعيد قنري | كلمة التحرير |
| الدكتور سليمان عبد العاطي | الاسلوب الاحصائي في تصميم خطة التعليم |
| الدكتور محمد خليفة بركات | التوجيه والارشاد النفسى بالمدارس |
| الدكتور محمد نسيم رافت | مشروع نظام القبول بالمرحلة الثانوية العامة |
| الدكتور محمد الهادى عفيفى | مستقبل المدارس النموذجية : |
| والدكتور محمد احمد الغنام | نحو فلسفة جديدة (٥) |
| الدكتور محمود البسيونى | القيم الثقافية واثرها فى التدفق |
| الاستاذ نجيب يوسف بهوي | التربية من اجل التفاهم الدولى |
| الدكتور مصطفى كامل بدران | اهداف التعليم الزراعى (١) |
| الاستاذ جمال خشبة | الدراسات العملية فى التعليم العام |
| الدكتور محمد احمد الغنام | طبيعة العملية الادارية (٣) |
| الدكتور منسب كامل | بين الخبرة العملية والدراسة النظرية |
| للمؤتمر الدولى للتعليم العام | اعداد مناهج التعليم الثانوى العام : |
| جنيف سنة ١٩٦٠ | التوصية رقم ٥٠ |
| الاستاذ سعد عبد الرحمن | تقرير عن المؤتمر السادس عشر |
| | لعلم النفس سنة ١٩٦٠ |

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة
أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

الأستاذ محمد سعيد قمرى

هيئة التحرير

الأستاذ محمد سليمان شعلان
الدكتور عبد المنعم المليجى
الدكتور محمد عبد الحلق علام

الأستاذ محمد خيرى حربى
الدكتور محمد خليفة بركات
الدكتور محمود البسيونى

سكرتير التحرير ومدير الإدارة

الدكتور محمد الرهادى عفيفى

الاشتراك السنوى :

- ٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
- ٦٠ قرشا للصحيفة فقط
- ٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
- ٧٥ قرشا خارج الاقليم الجنوبى

المقالات والبحوث والمكاتبات :

- ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية
- بمقر الرابطة :
- ١٢ ميدان التحرير بالقاهرة
- (تليفون ٢١٤٨٦)

مَجَلَّةُ التَّحْقِيقِ

تصدر أربع مرات سنوياً (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

السنة الثالثة عشرة يناير (كانون ثان) ١٩٦١ العدد الثاني

في هذا العدد

صفحة

- كلمة التحرير ٣
- الاسلوب الاحصائي في تصميم خطة التعليم ٥
- النوجيه والارشاد النفسى بالمدارس ١٣
- مشروع نظام القبول بالمرحلة الثانوية العامة ١٧
- مستقبل المدارس النموذجية : نحو فلسفة جديدة (٥) ٢٩
- القيم الثقافية واثرها في التدوق ٣٤
- التربية من اجل التفاهم الدولى ٤١
- اهداف التعليم الزراعى (١) ٥٥
- الدراسات العملية في التعليم العام ٦١
- طبيعة العملية الادارية (٣) ٦٧
- بين الخبرة العملية والدراسة النظرية ٧٣
- اعداد مناهج التعليم الثانوى العام : التوصية رقم ٥٠ للمؤتمر
الدولى للتعليم العام (جنيف) ٧٧
- تقرير عن المؤتمر السادس عشر لعلم النفس (بون ١٩٦٠) ٨٦

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قبرى

تصدرها رابطة خريجي
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة التحرير

كنت أود أن اقتصر في أول افتتاحية أكتبها على شكر من أولوني شرف رئاسة تحرير هذه الصحيفة الموقرة . إلا أنه جد من الظروف ما يستلزم أن يصحب الشكر واجب آخر هو واجب الاعتذار . فقد صدر العدد الأول لهذا العام في ثوب لم ينل رضانا جميعا . إذ خرج العدد السابق عما ألفه السادة القراء المعنيون بأمور هذه الصحيفة من تقاليد مرعية منذ مولدها ، تلك التقاليد التي تتسم برزاقه الإخراج ، ورصانة الإعلام واتزانها ، والتي كان لأساتذتنا وزملائنا فضل سنّها ووضعها .

وحدث في غمرة الحماسة للتجديد ، وفي لهفة السرعة في التنفيذ أن قفزت إلى المطبعة صورة من صور التغييرات المقترحة التي لم تدرس دراسة كافية أو تعرض على بساط البحث .

وليس من الغريب أن ينال العدد المنبؤ قسطا كبيرا من اهتمام السادة القراء وانتباههم ، فيقبلون على قراءته ، فالجمال — كما نعلم — يجذب الانتباه كالقبح سواء بسواء . ولعل في هذه الإشارة العابرة ما يغري من لم يقرأ بأن يقرأ .

وها نحن نهيد إلى الصحيفة رونقها القديم ، ونلبسها ثوبها التقليدي القشيب ، راجين أن يهدأ من جزع ، ويقدم من جفل ، وأن تظل هذه الصحيفة دائما منبرا للتربية والتعليم كما أردناها أن تكون .

رئيس التحرير

محمد سعيد قنري

والله ولي التوفيق

٢٤ ديسمبر ١٩٦٠

الأسلوب الإحصائي في تصميم خطة التعليم

للدكتور سليمان عبد العاطي

خبير الإحصاء بوزارة التربية والتعليم المركزية

أخذت الدول الناهضة في عصرنا الحالي بمبدأ التخطيط لتحديد معالم الطرق المحققة لأهدافها في المستقبل ، فترسم خطة مفصلة للمستقبل القريب كما تحدد خطة عامة للامد الطويل ، ولعل أشد الدول حاجة الى التخطيط تلك الدول الناهضة التي وضعت لنفسها أهدافا أساسية لتقدمها ورفع مستوى المعيشة فيها ، وإذا كانت هذه الدول في الوقت نفسه محدودة الثروات والموارد الطبيعية فان هذه الموارد لا تحتل اسرافا او ارتجالا في الانفاق ، ومن هنا تنشأ مشكلة البحث عن حل او خطة تحقق الفاية في حدود امكانيات الدولة ، وتنشأ كذلك مشكلة المفاضلة بين الخطط الممكنة التي توصل للأهداف بقصد ترتيبها حسب الاولوية واختيار أفضلها واكبرها احتمالا لمسايرة ظروف الدولة عند تنفيذ الخطة .

أهداف الخطة

ومصمم الخطة يفكر أول ما يفكر في معرفة أهداف الخطة سواء في ذلك الأهداف العامة من الخطة أو الأهداف الخاصة التي ترمى الى تحقيقها . ويمكن ان يجزأ الهدف الى مراحل جزئية لفترات زمنية غير متباعدة كما يحدث عند تجزئ الخطة الخمسية الى أجزاء سنوية ، ويساعد هذا على تتبع الخطة والوقوف على مدى تحقيقها سنة بعد أخرى ، ومن الأهداف ما يتصف بالثبات أو الالتزام بمعنى أن مصمم الخطة يأخذ في اعتباره التقيد بالعوامل الثابتة كما يحدث عند التقيد بحصة معينة من الميزانية ، أو عند التقيد بتحقيق استيعاب المزمين في عدد معين من السنين ، أو عند التقيد بقبول نسبة ثابتة بالمرحلة الثانية ممن أتموا المرحلة الإعدادية ، فهذه أمثلة لعوامل الثابتة في تصميم الخطة .

ومن العوامل ما يتميز بالمرونة وامكان التغير والتعديل فيها حسب ما يراه المخطط في تصميم خطته ، وبافتراض عدة احتمالات لهذه العوامل المرنة يمكن الوصول الى عدة حلول لتحقيق الهدف ويمكن المفاضلة بينها لاختيار الحل الأمثل وهو الحل الذي يكون أكثر واقعية وأكبر احتمالا للحدوث في المستقبل كما يكون عائده النفعي وفائدته أكثر من غيره من الحلول .

ومن أمثلة ذلك ما نجده في اعداد الخطة للمعلمين اللّازمين لمرحلة معينة من التعليم ، فهناك التزام بالاعداد الموجودة بمعاهد المعلمين في الصفوف المختلفة ، وهذا ما نتقيد به في بعض سنوات الخطة ، كما ان هناك مرونة في تحديد الاعداد التي ستلحق بهذه المعاهد ، فلنا ان نتخير الاعداد المناسبة التي تحقق لنا اكبر فائدة من حيث تخريج ما نحتاجه في كل سنة دون زيادة ينجم عنها تعطل الخريجين أو نقص يترتب عليه العوز لثنيين من المعلمين .

احصاءات سنة الاساس اللازمة لمشروع الخطة

ولتصميم الخطة ينبغي البدء باحصاءات صحيحة تصور المجتمع من مختلف جوانبه تصويرا دقيقا ، اذ ان الحقائق التي تعبر عنها ارقام هذه الاحصاءات تعتبر حجر الاساس الذي سنبنى عليه تقديرات المستقبل في الخطة ، فعلى قدر ثقتنا بالارقام الاحصائية الممثلة للمجتمع في سنة الاساس يتوقف مدى صحة تقديراتنا للمستقبل .

فعند رسم خطة للتعليم ينبغي توافر الاحصاءات لكل مرحلة من مراحل التعليم وفي كل نوع من انواع المدارس والمعاهد ، الرسمي منها وغير الرسمي ، ومثل ذلك جمع بيانات عن :

المدارس : عددها ، توزيعها في المحافظات ، توزيعها في المدن الكبرى ابنتها وسعتها ومرافقها ، التجهيزات المدرسية الموجودة ، صلاحية الابنية

الفصول : عدد الفصول في كل صف من صفوف المرحلة ، الفصول انصباحية ، والفصول المسائية ، المعامل ، الورش ، المكتبات . . الخ .

التلاميذ : تلاميذ كل صف من صفوف المرحلة ، توزيعهم حسب النوع والسن ، توزيعهم في المحافظات وفي المدن الكبرى ، توزيعهم حسب اللغات الاجنبية التي يتعلمونها ، توزيعهم حسب الشعب ومواد التخصص ، المتخرجون ، المستجدون الخ .

هيئة التدريس : الاعداد الموجودة في كل فئة من فئات هيئات التدريس ، المدرسون وتوزيعهم حسب الكفايات والمؤهلات ومواد التدريس ، الاعارة والندب ، المدرسون كل الوقت والمدرسون بعض الوقت . . . الخ .

التمويل المدرسي : تكاليف الانشاء ، تكاليف التجهيز لوحدة المدرسة أو الفصل ، تغير التكاليف بتغير مستويات الانشاء أو التجهيز ، وبتفسير المحافظات ، وبتغير مراحل التعليم ، مصادر التمويل المدرسي .

وهذه الاحصاءات تتوفر بوضع نظام لجمعها بالطرق المعروفة من عمل إستمارة أو استبيانات تملؤها مصادر هذه البيانات من المدارس والمعاهد وإدارات التعليم في المحافظات المختلفة ، ثم تجهز هذه البيانات وتبويب في جداول احصائية يستطيع المخطط أن يستعين بها في تقديراته .

فالمجتمع المدرسي مثلا في المرحلة الابتدائية يمكن تقديره في سنة قادمة مثل سنة ١٩٦٤/٦٣ على أساس الاحصاء الفعلي في سنة ١٩٦٠/٥٩ وذلك بعد اجراء بعض العمليات الحسابية التي تمثل الاضافات والتخرج والانقطاع والوفاة في أفراد هذا المجتمع في الفترة الزمنية بين سنة الأساس وسنة التقدير .

ولكى نتمكن من عمل تقديرات للمستقبل فانه بالاضافة الى معرفة احصاءات سنة الأساس نحتاج الى معرفة بعض المعدلات الضرورية لحساب هذه التقديرات .

المعدلات والمؤشرات اللازمة لتقديرات الخطة

يجرى في بلادنا تعداد سكان الجمهورية كل عشر سنوات ، فقد أجرى التعداد الاخير حديثا في سنة ١٩٦٠ ، والتعداد الثاني سيكون في سنة ١٩٧٠ . ان شاء الله ، ولقد أسفر تعداد سنة ١٩٦٠ عن أن سكان الاقليم الجنوبي من الجمهورية العربية المتحدة قد بلغوا ٢٦ مليونا وثمانين ألفا . وعلى أساس هذا العدد يمكن تقدير عدد السكان في أي سنة مقبلة مثل سنة ١٩٦٤/٦٣ . ولكننا في حساب هذا التقدير يلزم أن نعرف معدلات المواليد والوفيات أو نعرف معدل التزايد الطبيعي للسكان بحسابه من التعدادين الاخيرين عن سنة ١٩٤٧ وسنة ١٩٦٠ ، فكان معدل الزيادة السنوية للسكان ٢.٥ ٪ ، واذا عرفنا أيضا التوزيع النسبي لعدد السكان في فئات الاعمار المختلفة من التعدادات الاخرة أمكن تقدير السكان لسنة ١٩٦٣ في فئات الاعمار المختلفة .

وهذا المثال يبين لنا أننا في تقديرنا للمستقبل نحتاج لمعرفة بعض المعدلات والمؤشرات التي نحصل عليها من تحليل نتائج الاحصاءات السابقة .

وكذلك الحال في تقديرات الخطة لاي مرحلة من مراحل التعليم ، فان التقدير لاي سنة مقبلة يعتمد على المعدلات والمؤشرات (كالمتوسطات والبيانات وغيرها) المستخلصة من تحليل نتائج الاحصاءات في السنوات السابقة .

ومن المعدلات والمؤشرات التي نحتاجها في التخطيط التعليمي ما يأتي على سبيل المثال :

ا - معدلات النجاح والرسوب في الصفوف المختلفة وفي اشهادات العامة

ب - معدلات الاختيار بين شعب التخصص المختلفة في الثقات ، وفي العلوم والرياضيات والآداب ، وفي الحرف وأقسام التعليم الفني الزراعى والصناعى والتجارى .

ج - متوسط كثافة الفصل في الصفوف المختلفة - وتباين هذه المتوسطات في المدن المزدحمة عنها في الريف - وفي بعض المحافظات منها في البعض الآخر .

د - متوسط نصاب المدرس من ساعات التدريس ، ومن ساعات النشاط المدرسى ومتوسط نصابه من الفصول ، ومتوسط نصابه من التلاميذ

هـ - معدلات التكاليف الرأسمالية والتكاليف الدورية وتبيانها حسب مراحل التعليم وحسب المناطق وحسب نماذج الانشاء والتجهيز للمدارس والمعاهد .

ومن الخطأ الشائع أن تحسب هذه المعدلات والمؤشرات من احصاءات عام واحد حتى ولو كان العام الدراسى الاخير باعتباره ممثلاً لآخر التطورات ، بل يجب أن تحسب من احصاءات عدة أعوام دراسية ولا بد أن تتصف هذه الاعوام الدراسية بما يأتى :

أولاً : الاستقرار المدرسى ، فلا يكون هناك من العوامل الخارجية ما يغير طبيعة العمليات التعليمية في بعض جوانبها - كالحروب أو الاوبئة أو أى ظروف طارئة أخرى ، فان هذه العوامل تعتبر عوامل عرضية لها أثرها في حساب المعدلات والمؤشرات مما يلزم أن يتنبه اليه الاحصائى في تحليله .

ثانياً : ثبات المناهج والمقررات وسنى الدراسة في المرحلة ، فمعدلات المرحلة الاعدادية لنظام الأربع سنوات غيرها لنفس المرحلة لنظام الثلاث سنوات ، والمعدلات الخاصة بمدارس المعلمين والمعلمات في نظام الثلاث سنوات غيرها فيما لو زادت سنى الدراسة الى أربع سنوات .

وعلى ذلك فان ثبات نظم التعليم واستقرار الحياة الدراسية لها اثرها في ثبات المعدلات وبالتالي في ثبات تقديرات الخطة للاعوام المقبلة .

الدراسات والبحوث الاحصائية المرتبطة بتصميم الخطة

يحتاج المخطط علاوة على الاحصاءات الدورية الشاملة لمراحل التعليم

في كل عام دراسي الى عمل بعض الدراسات والبحوث المقارنة ، وهذه الدراسات قد تكون البيانات اللازمة لها متوفرة في الاحصاءات الدورية التي تنشرها اجهزة الاحصاءات المحلية او الدولية فلا يحتاج الامر الى التحليل واستقراء النتائج التي جمعت ، وقد لا تتوفر البيانات اللازمة فيحتاج الامر الى تصميم استبيان ، وجمع معلومات من الميدان ، وتبويب هذه المعلومات وتحليلها للاستفادة بها في تنوير بعض جوانب الخطة . ومن بين الدراسات الاحصائية التي كان لها اعتبارها في اعداد الخطة لتعليم الابتدائي ومعاهد المعلمين مثلا :

- ١ - انقطاع التلاميذ ومعدلات الانقطاع في الصفوف المختلفة .
- ٢ - اقبال البنات على التعليم واختلافه بين الريف والحضر وبين مناطق الصعيد وغيرها من المناطق .
- ٣ - مشكلة اعادة القيد للمنتهين من المرحلة ولم يلتحقوا بعمل او بمرحلة تالية .
- ٤ - الاكتفاء الذاتي للمعلمين والافادة منه في سياسة انشاء معاهد المعلمين
- ٥ - توزيع الخدمة التعليمية وتجاوبها مع كثافة السكان وظروف البيئة المحلية وغير ذلك من الدراسات الاحصائية التي تعطي الكثير من المعلومات الموجهة للمفكر في تصميم الخطة .

الحاول الممكنة لتحقيق أهداف الخطة :

اذا ما توفرت احصاءات سنة الاساس

واذا ما توفرت المعدلات والمؤشرات اللازمة لحساب تقديرات الخطة

واذا ما توفرت الدراسات والبحوث الاحصائية المرتبطة بمختلف جوانب الخطة

لزم بعدئذ ان نضع الحلول الممكنة لتحقيق اهداف الخطة ، وان تقوم هذه الحلول بعمل التقديرات المتوقعة لكل حل منها ، وعلى اساس هذه التقديرات والمفاضلة بينها يمكن اختيار اصلح الحلول الذي يحقق اكبر فائدة ويكون اكثر واقعية مع مقتضيات الامور .

وايضاحاً لذلك نورد المثال التالي :

في المحاولات التخطيطية للمرحلة الاعدادية جربت عدة حلول مختلفة منها :

١ - قبول عدد ثابت من التلاميذ في اول المرحلة ، وحساب ما يترتب على ذلك من فصول النمو وتكاليفها .

٢ - قبول نسبة ثابتة من خريجي المرحلة السابقة وحساب التقديرات لفصول التوسع وفصول النمو وما يترتب على ذلك .

٣ - تعديل نسبة القبول من سنة لآخرى حسب التوقعات المنتظرة ، وحساب التقديرات لعدد المنتظر تخرجهم ، ولفصول النمو وفصول التوسع وباقي التقديرات الاخرى .

وبمفاضلة الحلول المختلفة أمكن اختيار أصح الحلول على النحو الآتى (كما جاء في مشروع السنوات الخمس ٦٠/٦١ - ٦٤/٦٥) .

لقد روعى في التخطيط لمشروع التعليم الاعدادى الاسس الآتية :

١ - اتخاذ النسبة الحالية - ٢٠ ٪ من المنتهين من السنة السادسة الابتدائية أساسا للتخطيط لهذه المرحلة .

٢ - اغفال من تزيد سنهم بالمرحلة الابتدائية على ١٤ سنة وهى نهاية سن الالتزام .

٣ - اعتبار تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية لهذا العام (٦٠/٥٩) هو العدد الذى يقبل منه ٢٠ ٪ بالمرحلة الاعدادية لعام ٦٠/٦١ .

- وتلاميذ الصف الخامس الحالى هو العدد الذى يقبل منه هذه النسبة لعام ٦١/٦٢ بعد خفض ٣ ٪ منه .

- وتلاميذ الصف الرابع الحالى هو العدد الذى يقبل منه هذه النسبة لعام ٦١/٦٢ بعد خفض ٣ ٪ منه .

- وتلاميذ الصف الثالث الحالى ، هو العدد الذى يقبل منه هذه النسبة لعام ٦٣/٦٤ بعد خفض ٩ ٪ منه .

- وتلاميذ الصف الثانى الحالى ، هو العدد الذى يقبل منه هذه النسبة لعام ٦٤/٦٥ بعد خفض ١٢ ٪ منه .

ونسبة التخفيض المشار اليها تنشأ من تخلف بعض التلاميذ أثناء الدراسة اما لبلوغهم سن الالتزام قبل الصف السادس أو لأسباب أخرى ، وقد حددت هذه النسبة في كل فرقة على ضوء

الخبرة السابقة للوزارة مع مراعاة اطراد نمو الوعي بين الاهالى
على مر السنين .

٤ - اتخاذ نسبة النجاح لعام ١٩٥٩/٥٨ بالمرحلة الاعدادية اساسا فى تقدير
تلاميذ هذه المرحلة بالصفوف المختلفة فى السنوات القادمة وهى :

٩٠ ٪ فى الصف الاول

٨٠ ٪ فى الصف الثانى

٧٠ ٪ فى الشهادات الاعدادية - على ان تقدر نسبة النجاح فى الشهادة
الاعدادية فى عام ١٩٦٠/٥٩ ب ٦٠ ٪ فقط ، وذلك لان المتقدمين لهذه
الشهادة فى هذا العام من فئتين : نظام قديم ينتهى فى تلك السنة
وكانت مدة الدراسة به اربع سنوات ، ويختلط بهم من درسوا على
النظام الجديد الذى ينهى الدراسة فى ثلاث سنوات .

٥ - استيعاب المدارس الحكومية لـ (٧٥ ٪) من التلاميذ المستجدين
والحاق الباقين (٢٥ ٪) بالمدارس المعانة . وذلك لحاجة التوسع
المقبل فى هذا التعليم الى هذه المدارس الحرة فتساعد على استيعاب
الزيادة المنتظرة خصوصا بعد عام ١٩٦٣/٦٢ .

تقديرات الحدين الاعلى والادنى - التقدير المتوالى - التقدير الاحوط :

واذا ما تخيرنا اصلح الحلول التى تحقق اهداف الخطة فاننا نرسم
تفاصيل هذا الحل وندقق تقديراته ، على اننا مهما توخينا الدقة فى حساب
اى تقدير عن المستقبل لا نستطيع ان نجزم بضرورة حدوث هذه القيم
التي نتنبأ بها فى تقديراتنا ، ولكننا نتوقع اكثر ما نتوقع ان ما يحدث بالفعل
فى المستقبل يكون متقاربا مع تقديراتنا ، ولا يختلف ما يحدث فى المستقبل
عن التقديرات الا اختلافا بسيطا اذا ما سارت الامور على اساس الحل
الاصح وكانت تقديراتنا محسوبة حسابا صحيحا .

ولنفرض اننا قررنا اساس الحل الاصح وتوخينا الطرق الفنية فى
حساب التقديرات لمدى قصير لسنة او سنتين او خمس سنوات مقبلة ،
فان المخطط يلزمه ان يحسب الحد الاعلى للتقدير وكذلك الحد الادنى
للتقدير - او ان يكون لديه فكرة واضحة على الاقل عن اكبر تقدير
محتمل وعن اقل تقدير ممكن حتى لا يكون الواقع فى المستقبل بعيدا كل
البعد عن تقديرات الخطة فيتعذر تسوية الفروق فى عمليات المتابعة
غيما بعد .

فمثلا في تقدير عدد الناجحين في الشهادة الاعدادية نقدر حدين : فنقول.
ينتظر ان يكون عدد الخريجين في عام ١٩٦٣/٦٢ ، ٧٠٠٠٠ ، ٧١٠٠٠ وفي
عام ١٩٦٤/٦٣ بين ٧٨٠٠٠ ، ٨٠٠٠٠ .

ولكن عرض التقديرات بحديها الاعلى والادنى في التقارير النهائية
تخطيطية يحتاج الى مضاعفة السطور ويضع المسئول عن اقرار الخطة في حيرة
بين رقمي الحد الاعلى والحد الادنى ، ويحتاج الامر الى تحديد رقم واحد.
ومن خصائص هذا الرقم انه :

يقع بين اكبر تقدير محتمل واقل تقدير ممكن .

وهو كذلك اكثر التقديرات احتمالا للحدوث في المستقبل .

وهذا التقدير هو ما يسمى **بالتقدير المنوالى**

وهكذا تعرض التقديرات في مشروع الخطة بحساب « التقدير
المنوالى » فنقول ان المنتظر نجاحهم في الاعدادية عام ١٩٦٣/٦٢ حوالى
٧٠٦٠٠ وفي سنة ١٩٦٤/٦٣ حوالى ٧٩٣٠٠ .

غير انه في بعض التقديرات يفضل ان يوضح في مشروع الخطة الحدان
الاعلى والادنى . وكذلك في بعض التقديرات يفضل ذكر احد الحدين فقط
باعتباره **التقدير الاحوط** ، فمثلا عند تقدير احتياجاتنا من خريجي معاهد
اعداد المعلمين يلزم ان نأخذ تقدير الحد الادنى للمنتظر تخرجهم فان ذلك
يكون **تقديرا احوط** .

أما اذا كنا نصمم خطة للقبول بالتعليم العالى مثلا فاننا نأخذ تقدير
الحد الادنى للمنتظر حصولهم على شهادة الثانوية العامة كتقدير احوط في
هذه الخطة .

التوجيه والإرشاد النفسى بالمدارس

للدكتور محمد خليفة بركات

مدير البحوث الفنية والمشروعات

افادت التربية كثيرا من أبحاث علم النفس ، واتجهت مهمة المدرسة الى تنمية شخصية التلميذ من جميع نواحيها ولم تعد قاصرة على مجرد العناية بالناحية التحصيلية .

وادركت المدارس حاجة التلميذ الى التوجيه النفسى والتربوى للوقاية من الانحراف والعمل على اكتشاف الميول والمواهب وعلاج ما قد يحدث للتلميذ من اضطراب .. فأصبح من الضرورى الاستعانة بالمختصين فى علم النفس والخدمة الاجتماعية لمعاونة المدرس فى مهمته .

المقصود بالتوجيه والإرشاد النفسى

التوجيه والإرشاد النفسى عملية انسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التى يقوم بها المختصون فى التربية والطب وعلم النفس لمساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويدرك مشكلاته ، وعلى أن ينتفع بمواهبه وقدراته فى توجيه طاقته العقلية لتتقلب على هذه المشكلات مما يؤدى الى التوافق بينه وبين البيئة التى يعيش فيها ليبلغ أقصى ما يمكن أن يصل اليه من النمو والتكامل فى شخصيته .. ويمكن أن نقول أن الإرشاد النفسى والتوجيه التربوى بالمدرسة يتضمن ما يأتى :

- ١ - تبصير التلميذ بحالته ليدرك نواحي ضعفه وأسباب مشكلاته لان الشعور بالمشكلة هو اول خطوة لحلها .
- ٢ - اكتشاف قدرات التلميذ ومواهبه ونواحي امتيازاته التى يمكن أن تتخذ منها محاور ارتكاز لتوجيهه النفسى والاجتماعى والتربوى .
- ٣ - دراسة البيئة التى نشأ فيها التلميذ وما فيها من العوامل المرتبطة بمشكلاته والقوى المؤثرة فى تكوين شخصيته سواء أكانت بيئة منزلية أم بيئة مدرسية .
- ٤ - مساعدة التلميذ على أن يواجه نفسه بنفسه للطريق الذى يؤدى الى التخفيف من الاضطراب النفسى والى الوصول به الى النمو المتناسق لجميع جوانب شخصيته .
- ٥ - أن يكون نمو الشخصية فى الاتجاه الذى يساعد على الانسجام

والتكيف مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه ، والذي يؤدي الى
الاسهام في النهوض بالبيئة .

ويتضح مما سبق أن برامج التوجيه والارشاد النفسى تمتد خدماتها
الى الطلاب والنظام والجو المدرسى والمناهج وتكيفها بحسب ميول الطلاب
وأستعداداتهم وتهبئتها بما يساعد على خلق مقومات التربية الصحيحة ،
هذا الى أنها تمكن المجتمع من استخدام هؤلاء الطلاب كقوة عاملة ومنتجة
في الميادين التى يصلحون لها .

ومن ثم ازداد اتجاه المربين والسلطات التعليمية الى تزويد المدارس
بالمُرشدين النفسيين الذين ينصب عملهم على مد خدمات المدرسة الى تلك
الابعاد التى تمكنها من استكمال مقوماتها كمؤسسة تربوية اجتماعية ،
واقامة العلاقات الانسانية فيها بحيث يسودها الجو الملائم لنمو شخصيات
الطلاب فى الاتجاهات السليمة ويسر عليهم مهمة التعرف على امكانياتهم
والتغلب على مشكلاتهم .

وظيفة المرشد النفسى

واذا كان المرشد النفسى فى المدرسة مسئولاً عن توفير الجو التربوى
والاجتماعى الذى يساعدها على الوفاء بالتزاماتها نحو الطلاب فانه يمكننا
أن نحلل هذه المسئوليات الى العناصر الآتية :

(١) اكتشاف المشكلات العامة لدى الطلبة بوجه عام ومعرفة اسبابها
والعوامل المؤدية اليها والعمل على ازالة هذه الاسباب ، واستخدام العوامل
على النحو الذى يؤمن استمرار نمو التلاميذ نموا سليما فى النواحي المختلفة
(التربوية المهنية) ويجنبهم الاسباب التى تعوق هذا النمو ، واحالتها الى
الاخصائيين الذين يتولون علاجها .

(٢) تقديم خدماته العامة والخاصة فى حدود اعدادة التربوى والمهنى
والنفسى كأن يساعد الطلبة فى التغلب على بعض المشكلات الاجتماعية ،
وتنظيم اوقات فراغهم ، وكيفية اختيار الاصدقاء ، وتوجيههم الى الانشطة
الجمعى والفردى التى تساعدهم على تنمية قدراتهم الخاصة ، وتمكنهم من
التعرف على استعداداتهم وتدريبها والملاءمة بينها وبين احتياجات البيئة ،
وتحديد اتجاههم المهنى او الوظيفى ، وذلك عن طريق قيامه بالحصول
على المعلومات الواقية عن الفرص التربوية والمهنية المتاحة لكل طائى فى
المستقبل ، ثم معاونته على الربط بين قدراته وميوله وبين الملائم له فى انواع
الدراسة العليا او العمل ، حتى يستطيع ان يرسم الطالب خطة حياته
العملية على أساس معلومات صحيحة جمعت بالطرق العلمية سواء عن
نفسه او عن الفرص الدراسية او التعليمية امامه .

وفي ضوء هذا التحليل يمكن ان تحدد ميادين عمل المرشد النفسى
بالمدرسة على النحو الاتى :

- ١ - الاشتراك فى وضع نظام قبول الطلبة بالمدرسة او الاسهام فى تنفيذ النظام الموضوع على اسس تربوية .
- ٢ - الاشتراك فى توزيع الطلبة على الفصول عند قبولهم .
- ٣ - الاشتراك فى توزيع الطلبة على الشعب المختلفة (علمى - ادبى بالمدرسة الثانوية) او شعب المدرسة الفنية .
- ٤ - الاشتراك فى توزيع الطلبة على اوجه النشاط المختلفة بما يتفق وحاجاتهم النفسية .
- ٥ - القيام بعمليات المسح السيكولوجى والاجتماعى لمجموعة من الطلبة حتى تتحدد امامه المشكلات العامة والفردية ، ثم المسح الخاص بتغيب الطلبة واسبابه وظروفه وكذلك المسح الخاص بالتخلف الدراسى واسبابه .. الخ .
- ٦ - مقابلة الطلاب الذين تواجههم مشكلات مختلفة بقصد مساعدتهم على حلها او احوالتهم الى الاختصاصيين .
- ٧ - تنظيم ندوات مع الآباء وأولياء الامور للتعرف على مشكلات الطلاب وظروفهم العائلية والتعاون معهم على حل هذه المشكلات .
- ٨ - تنظيم اجتماعات مع مدرسى كل فصل تحت اشراف ناظر المدرسة للتشاور فى مشكلات طلبة الفصل وطرق علاجها .
- ٩ - مساعدة الطلاب فى اختيار الدراسات العليا والمهن والاعمال التى تناسب ميولهم واستعداداتهم وتقديم التوجيه اللازم لهم ولأولياء أمورهم فى هذا الصدد ، ويترتب على هذا ضرورة الاتصال المستمر بين المرشد النفسى والمؤسسات العامة والوزارات وميادين الاعمال الحرة .. الخ .

وسائل الارشاد النفسى

وحتى يتمكن المرشد النفسى بالمدرسة من ممارسة نشاطه فى الميادين السابقة يمكن ان يستعين بالوسائل الآتية :

- ١ - اجراء الاختبارات النفسية بأنواعها المختلفة، واستخدام مختلف أدوات التشخيص الأخرى ، وتفسير نتائجها والاستفادة منها فى عملية التوجيه والارشاد .
- ٢ - توفير المعلومات والبيانات التربوية والمهنية التى يحتاجها الطلاب بما يساعدهم على بيان مستقبلهم التعليمى والمهنى .

- ٣ - توفير الملصقات والافلام الثابتة والمتحركة التى تفيد فى عمليات التوجيه والارشاد وغرضها ومناقشتها مع الطلبة والمدرسين .
- ٤ - المقابلة الشخصية .
- ٥ - دراسة الحالات .
- ٦ - الاتصال بأولياء الامور للتعرف على مشكلات أبنائهم المنزلية .
- ٧ - الاتصال بالمؤسسات الكائنة بالبيئة للتعرف على امكانياتها وحاجاتها وبرامج نشاطها .
- ٨ - اعداد البطاقات المدرسية الخاصة بالطلاب .

تقوم فلسفة التوجيه اذن على أساس هام ، وهو افتراض وجود مكان فى العالم لكل فرد فى الميدان الاجتماعى والمهنى والتعليمى ، وأنه على الرغم من تشابه الافراد فى نواح شتى الا انه يجب أن ننظر بعين الاعتبار الى الفروق الفردية التى تتطلب قيام كل فرد بنشاط فى ناحية معينة ، وهى التى تعتبر انسب النواحي لاستعداده وميوله .

فالتوجيه يهدف الى مساعدة الفرد فى الكشف عن مواهبه ومقارنتها بفرص الحياة المتاحة له ، ومعاونته على ايجاد مكان مناسب له فى المجتمع حيث يستطيع أن يحيا حياة نفسية متزنة ، وأن يبذل أقصى ما يمكنه قدراته . وأن يستغل مواهبه فى الناحية التى تعود عليه وبالتالي على المجتمع بالمنفعة الكاملة .

وليس التوجيه فى حد ذاته عملية قائمة بذاتها منفصلة عن العملية التعليمية ، بل هو مجموعة خدمات تسير جنباً الى جنب مع عملية التعليم . ورغم أنها فى بعض ميادينها تحتاج الى بعض الاختصاصيين ذوى المهارة فى مجال بعينه الا أنها تستلزم تعاون الجميع على تحقيق اهداف المدرسة التى تطورت وظيفتها نتيجة لما طرأ على الحياة فى المجتمع من تطور .

مشروع نظام القبول بالمرحلة الثانوية العامة

للدكتور محمد نسيم وأفت
خير التقويم والامتحانات
بوزارة التربية والتعليم المركزية

مقدمة

تقدمت في عام ١٩٥٨ ببحث عن نظام القبول بالمرحلة الثانوية العامة .
وقد أخذت الوزارة بهذا النظام في قبول التلاميذ بهذه المرحلة في عامي
٥٩/٥٨ (نظام المجاميع الاعتبارية) وقد ورد في نهاية هذا البحث تحت
عنوان ملاحظات ومقترحات ما يأتي :

« يجب توقع تعديل نظام القبول للمدارس الثانوية في عام ١٩٦٠ حيث
يتم تطبيق خطة الوحدة الثقافية في المرحلة الإعدادية ، وتتغير بذلك المناهج
وبعض النهايات العظمى للمواد وكذلك سن التلميذ بعد أن أصبحت مدة
المرحلة الأولى ٦ سنوات والمرحلة الإعدادية ثلاث سنوات بدلا من أربع »

وفي هذا العام (عام ١٩٦٠) تبرز لنا المشكلة ولها جانبان :

أولا : وجود تلاميذ يسرون على نظامين مختلفين حيث يتقدم لامتحان
الشهادة الإعدادية العامة تلاميذ يسرون على النظام القديم وتلاميذ
يسرون على النظام الجديد ، ومثل هذا الازدواج يجعل من الصعب اتباع
نظام القبول المعمول به حاليا .

ثانيا : ازدياد عدد التلاميذ المتوقع نجاحهم في الشهادة الإعدادية العامة
عن العدد المتوقع قبوله بالمرحلة الثانوية العامة .

ويتضح هذان الجانبان من العرض الآتي :

أولا : ١ - اختلاف متوسط عمر التلميذ في كل من النظامين :

فبينما يقع عمر التلميذ المتقدم الى امتحان الشهادة الإعدادية العامة
في النظام القديم بين الرابعة عشرة والخامسة عشرة نجد أن عمر التلميذ
في النظام الجديد يقع بين الخامسة عشرة والسادسة عشرة ، وهذا نتيجة
لرفع عدد سنوات المرحلة الأولى الى ٦ سنوات بعد أن كانت أربعة وخفض
عدد سنوات المرحلة الإعدادية الى ثلاث سنوات بعد أن كانت أربعة .

٢ - اختلاف الحد الأدنى لسن القبول :
حيث أن النظام الجديد يشترط ألا يقل عمر المتقدم إلى امتحان الشهادة الإعدادية العامة عن أربعة عشرة سنة في حين أن النظام القديم لا يشترط حداً أدنى لعمر التلميذ المتقدم لهذا الامتحان .

٣ - اختلاف درجات المواد والمجموع الكلى في النظامين :
ويتضح من الجدول الآتى اختلاف درجات المواد والمجموع الكلى لهذه الدرجات في النظام الجديد عنه في النظام القديم .

الدرجات المخصصة في النظام القديم	الدرجات المخصصة في النظام الجديد	المواد الدراسية
٥٠	٦٠	لغة عربية
٤٠	٤٠	لغة اجنبية
٢٠	٢٠	جغرافيا
٣٠	٢٠	تاريخ
	٢٠	تربية وطنية
	٢٠	حساب
٤٠	٢٠	جبر
	٢٠	هندسة
٤٠	٤٠	معلومات عامة
٢٠	٢٠	رسم
٢٤٠	٢٨٠	المجموع الكلى

وهذا يحتم علينا أن نبحث عن وسيلة نستطيع بها أن نساوى بين التلاميذ في النظامين حتى لا يفبن البعض ، كما أن تغير سن التلميذ المتقدم لامتحان الشهادة الإعدادية العامة وتغير المجموع الكلى يحتم البحث عن وسيلة أو أساس لقبول هؤلاء التلاميذ بالمرحلة الثانوية العامة .
ثانياً : زيادة عدد المتوقع نجاحهم في امتحان الشهادة الإعدادية العامة عن العدد المتوقع قبوله بالمرحلة الثانوية العامة ، وهذا ما يوضحه الجدول الآتى :

البيان	عدد (بنين)	عدد (بنات)	جملة
المتقدمون حسب النظام الجديد	٢٦٧٥٠	١٠٧٣٢	٣٧٤٨٢
المتقدمون حسب النظام القديم	٦٦٢٤٨	٢٣٨٢٢	٩٠٠٧٠
جملة المتقدمين من النظامين (دون طلبه المنازل)	٩٢٩٩٨	٣٤٥٥٤	١٢٧٥٥٢
المتوقع نجاحهم	—	—	٧٧٠٠٠
المتوقع قبولهم بالمرحلة الثانوية العامة	—	—	٣٢٠٠٠

يتضح من الجدول السابق أن عدد المتوقع نجاحهم (١) يفوق ضعف عدد التلاميذ المتوقع قبولهم بالمرحلة الثانوية العامة .

هذه العوامل جميعا تدفعنا الى محاولة إيجاد حل لمشكلة القبول بالمرحلة الثانوية العامة هذا العام حيث أننا سنواجه هذا الضغط نتيجة لزيادة عدد التلاميذ المتوقع نجاحهم عن عدد التلاميذ المتوقع قبولهم بهذه المرحلة ، كما أننا سنقابل تلاميذا يسرون وفق نظامين مختلفين مما يجعل من المتعذر علينا ان نطبق النظام الحالي في القبول .

هدف الدراسة

لهذا تهدف هذه الدراسة الى ما يأتي :

أولا : اقتراح نظام مؤقت لقبول التلاميذ بالمرحلة الثانوية العامة هذا العام وذلك لوضعها الخاص .

ثانيا : اقتراح نظام دائم لقبول التلاميذ بهذه المرحلة وفق النظام الجديد يتبع ابتداء من عام ١٩٦١ .

خطة الدراسة

أولا : اقتراح نظام مؤقت لقبول التلاميذ بالمرحلة الثانوية العامة هذا العام .

الاسس التي يجب أن تراعى في اقتراح النظام

١ - اختلاف عمر التلميذ الذي سار سيرا عاديا حتى وصل الى الشهادة الاعدادية في صيف عام ١٩٦٠ طبقا للخطة المرسومة في السياسة التعليمية في كل من النظامين الجديد والقديم . ويتضح هذا الاختلاف من الجدول الآتي :

عمر التلميذ الذي سار سيرا عاديا حتى وصل الى الشهادة الاعدادية			
حسب النظام القديم		حسب النظام الجديد	
سنة	سنة	سنة	سنة
من ١٤ - ١٥		من ١٥ - ١٦	

(١) قدر عدد التلاميذ المتوقع نجاحهم على أساس ٦٠ ٪ من عدد المتقدمين في النظامين الى الامتحان .

٢ - اختلاف المجموع الكلى للدرجات فى الشهادة الاعدادية فى كل من النظامين

المجموع الكلى للدرجات فى النظام القديم = ٢٤٠ درجة

المجموع الكلى للدرجات فى النظام الجديد = ٢٨٠ درجة

٣ - علاقة السن بمتوسط المجموع فى الاعمار المختلفة ودلالاتها .

وقد درست هذه العلاقة فى اثناء وضع نظام القبول الحالى كما يتبين من الجدول الآتى :

متوسط المجموع	العمر
١٣٤	١٣ -
١٣١	١٣ ٦
١٢٩	١٤ -
١٣١	١٤ ٦
١٣٤	١٥ -
١٣٥	١٥ ٦
١٣٠	١٦ -
١٢٥	١٦ ٦
١٢١	١٧ -

كما تتضح علاقة السن بمتوسط المجموع من الرسم البيانى المرفق

٤ - نظام القبول للمرحلة الثانوية العامة الذى اتبعته المدارس حتى صيف ١٩٥٩ هذا النظام عبارة عن المعادلة التى تحدد المبادئ التى تشترط فى القبول حتى نحقق مراعاة السن ومستوى التحصيل وهى كالآتى :-

١ - ألا تزيد سن التلميذ فى أول السنة الدراسية (أول أكتوبر) عن ١٧ سنة

٢ - يقسم التلاميذ الى ثلاث مجموعات حسب اعمارهم على النحو التالى:

١ - الذين سنهم ١٤ سنة فأقل

ب - الذين سنهم اكثر من ١٤ سنة الى ١٥ سنة ونصف

ج - الذين تزيد سنهم عن ذلك .

٣ - يبقى المجموع الكلى للدرجات التى حصل عليها كل تلميذ من افراد الفئة (١) كما هو من غير تغيير .

٤ - يخصم نصف درجة من المجموع الكلى لكل تلميذ من الفئة (ب) عن كل شهر يزيد على سن ١٤ سنة .

٥ - يخصم نصف درجة من المجموع الكلى لكل تلميذ من المجموعة (ج) عن كل شهر يزيد على سن ١٤ سنة حتى سن ١٥ سنة و٦ أشهر ثم يخصم علاوة على ذلك درجة عن كل شهر يزيده التلميذ على سن ١٥ سنة و٦ أشهر حتى سن ١٧ سنة .

٦ - تعد قائمة واحدة لجميع تلاميذ المجموعات الثلاث ويرتبون فيها ترتيبا تنازليا وفق المجموع الاعتبارى الجديد للدرجات . ويقبلون وفق هذا الترتيب بقدر العدد الذى تسمح به ميزانية المدرسة .

* * *

٥ - التاريخ الدراسى للتلاميذ المتقدمين لامتحان الشهادة الاعدادية العامة فى صيف ١٩٦٠ ويتبين من هذا التاريخ ما يأتى :

١ - تلاميذ النظام القديم (نظام الاربع سنوات للمرحلة الاعدادية) هم آخر دفعة قضت بالمرحلة الاولى اربع سنوات وتقدمت لامتحان القبول للمرحلة الاعدادية سنة ١٩٥٦ .

ب - تلاميذ النظام الجديد (نظام الثلاث سنوات للمرحلة الاعدادية) هم أول دفعة تقدمت لامتحان القبول للمرحلة الاعدادية سنة ١٩٥٧ بعد ان قضوا فى المرحلة الاولى ست سنوات .

وهؤلاء الطلبة كانوا قد تقدموا لامتحان القبول مرة او مرتين فى الاعوام السابقة ولم ينجحوا حيث كان يسمح لتلاميذ السنة الخامسة والسادسة بالمرحلة الاولى بالتقدم لامتحان القبول للمرحلة الاعدادية فى ذلك الوقت (مرحلة الانتقال) .

ولذا يوجد عدد كبير من التلاميذ قبلوا فى المدرسة

الاعدادية (نظام جديد) بعد الخامسة الابتدائية وهؤلاء يقل
سنهم عن ١٥ سنة .

ج - عدد مواد الدراسة - في النظام الجديد - الممتحن فيها
في الشهادة الاعدادية عشر مواد في حين ان عدد هذه المواد
في النظام القديم سبع مواد فقط .

منها مجموعتان هما : أ - تاريخ وتربية وطنية ب - حساب
وجبر وهندسة .

٦ - دراسة التركيب العمرى ومتوسط أعمار التلاميذ في الصفوف
المختلفة بالمدارس الاعدادية (بحث احصائى للوزارة المركزية)

نتائج الدراسة وأسس الاقتراحات المقدمة

١ - قمنا بدراسة الرسوم البيانية التى توضح العلاقة بين العمر ومتوسط
المجموع ووجدنا ان لها شكلا ثابتا في مختلف المراحل .

٢ - وبفرض ان الرسم البيانى لعلاقة العمر بمتوسط المجموع في النظام
الجديد له نفس الشكل .

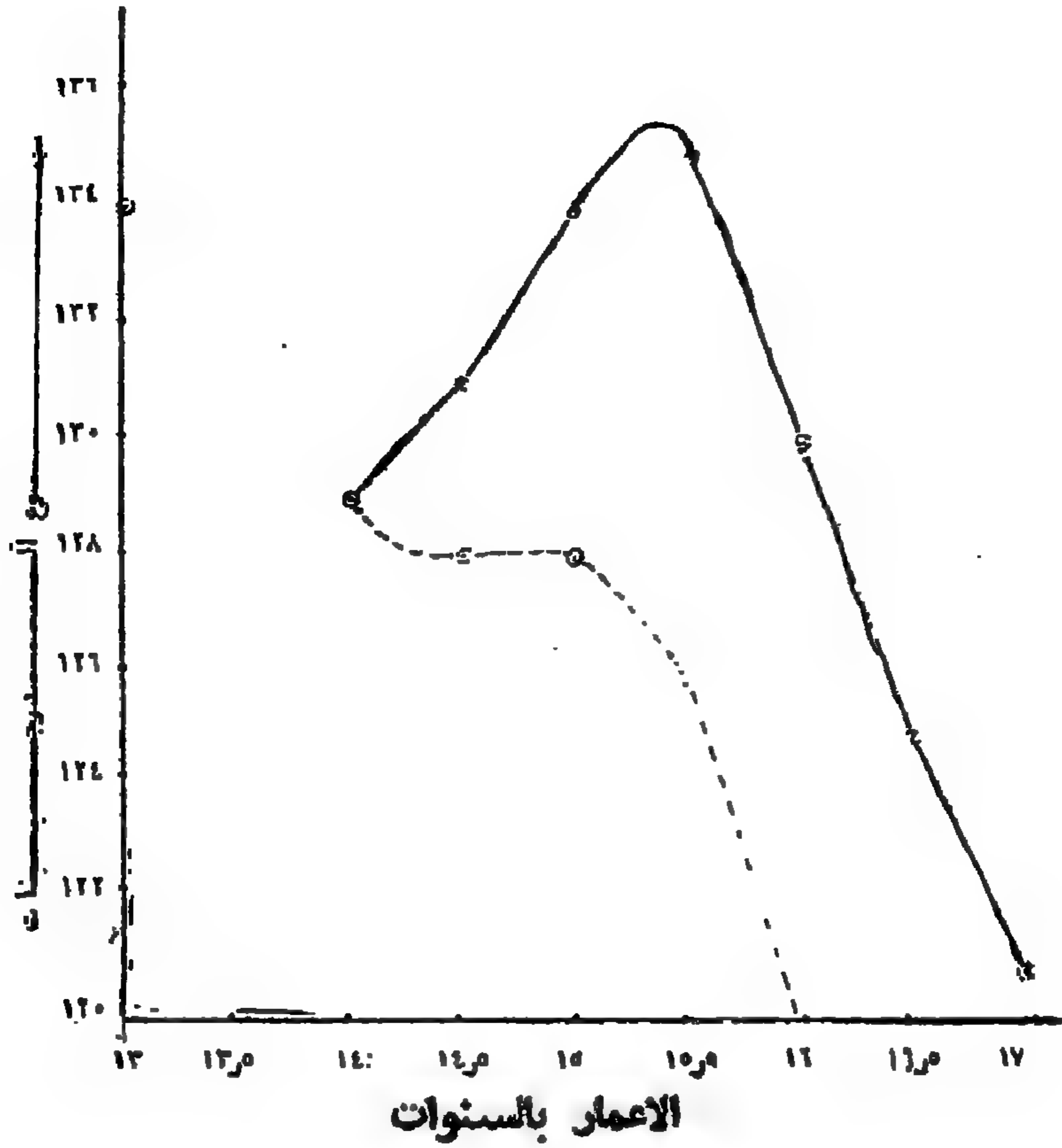
٣ - لذلك ابتكرنا معادلة لنخرج خطا بيانيا يكون فيه الجزء من الرسم
البيانى للتلاميذ الذين هم دون ١٥ سنة ونصف على شكل خط
مستقيم لناخذ في اعتبارنا السن مع المجموع .

٤ - وراعينا في المعادلة ان تكون بسيطة سهلة التطبيق ما امكن .

٥ - وراعينا أيضا في بعض الاقتراحات المقدمة التسهيل بعض الشيء
على تلاميذ النظام الجديد وذلك لازدياد عدد المواد التى يمتحنون
فيها عن عدد مواد النظام القديم وكذلك لانهم اقل مستوى من تلاميذ
النظام القديم كما اتضح من تاريخهم الدراسى السابق ذكره .

والرسم البيانى المرفق يوضح متوسط المجموع للأعمار المختلفة
ومتوسط المجموع الاعتبارى .

- ٥ — متوسط المجموع الحقيقي للتلاميذ .
 ٥ — متوسط المجموع الاعتباري للتلاميذ .



رسم يوضح العلاقة بين أعمال التلاميذ ومتوسط مجموع الدرجات .

ملحوظة :

يمكن تحويل درجات المجموع الكلى الى ما يقابلها في النظام الجديد من الجدول المرفق في الصفحة التالية .

جدول لمعادلة المجاميع في كل من النظامين

المجموع حسب النظام القديم	المجموع حسب النظام الجديد	المجموع حسب النظام القديم	النظام الجديد	النظام القديم	النظام الجديد	النظام القديم	النظام الجديد
١٠١	١١٨						
١٠٢	١١٩						
١٠٣	١٢٠	١٣٣	١٥٥	١٦٣	١٩٠	١٩٣	٢٢٥
١٠٤	١٢١	١٣٤	١٥٦	١٦٤	١٩١	١٩٤	٢٢٦
١٠٥	١٢٢	١٣٥	١٥٧	١٦٥	١٩٢	١٩٥	٢٢٧
١٠٦	١٢٤	١٣٦	١٥٩	١٦٦	١٩٤	١٩٦	٢٢٩
١٠٧	١٢٥	١٣٧	١٦٠	١٦٧	١٩٥	١٩٧	٢٣٠
١٠٨	١٢٦	١٣٨	١٦١	١٦٨	١٩٦	١٩٨	٢٣١
١٠٩	١٢٧	١٣٩	١٦٢	١٦٩	١٩٧	١٩٩	٢٣٢
١١٠	١٢٨	١٤٠	١٦٣	١٧٠	١٩٨	٢٠٠	٢٣٣
١١١	١٢٩	١٤١	١٦٤	١٧١	١٩٩	٢٠١	٢٣٤
١١٢	١٣١	١٤٢	١٦٦	١٧٢	٢٠١	٢٠٢	٢٣٦
١١٣	١٣٢	١٤٣	١٦٧	١٧٣	٢٠٢	٢٠٢	٢٣٧
١١٤	١٣٣	١٤٤	١٦٨	١٧٤	٢٠٣	٢٠٤	٢٣٨
١١٥	١٣٤	١٤٥	١٦٩	١٧٥	٢٠٤	٢٠٥	٢٣٩
١١٦	١٣٥	١٤٦	١٧٠	١٧٦	٢٠٥	٢٠٦	٢٤٠
١١٧	١٣٦	١٤٧	١٧١	١٧٧	٢٠٦	٢٠٧	٢٤١
١١٨	١٣٨	١٤٨	١٧٣	١٧٨	٢٠٨	٢٠٨	٢٤٣
١١٩	١٣٩	١٤٩	١٧٤	١٧٩	٢٠٩	٢٠٩	٢٤٤
١٢٠	١٤٠	١٥٠	٧٥	١٨٠	٢١٠	٢١٠	٢٤٥
١٢١	١٤١	١٥١	١٧٦	١٨١	٢١١	٢١١	٢٤٦
١٢٢	١٤٢	١٥٢	١٧٧	١٨٢	٢١٢	٢١٢	٢٤٧
١٢٣	١٤٣	١٥٣	١٧٨	١٨٣	٢١٣	٢١٣	٢٤٧
١٢٤	١٤٥	١٥٤	١٨٠	١٨٤	٢١٥	٢١٤	٢٥٠
١٢٥	١٤٦	١٥٥	١٨١	١٨٥	٢١٦	٢١٥	٢٥١
١٢٦	١٤٧	١٥٦	١٨٢	١٨٦	٢١٧	٢١٦	٢٥٢
١٢٧	١٤٨	١٥٧	١٨٣	١٨٧	٢١٨	٢١٧	٢٥٣

المجموع حسب النظام القديم	المجموع حسب النظام الجديد	المجموع حسب النظام القديم	النظام الجديد	النظام القديم	النظام الجديد	النظام القديم	النظام الجديد
١٢٨	١٤٩	١٥٨	١٨٤	١٨٨	٢١٩	٢١٨	٢٥٤
١٢٩	١٥٠	١٥٩	١٨٥	١٨٩	٢٢٠	٢١٩	٢٥٥
١٣٠	١٥٢	١٦٠	١٨٧	١٩٠	٢٢٢	٢٢٠	٢٥٧
١٣١	١٥٣	١٦١	١٨٨	١٩١	٢٢٣	٢٢١	٢٥٨
١٣٢	١٥٤	١٦٢	١٨٩	١٩٢	٢٢٤	٢٢٢	٢٥٩

النظام القديم	النظام الجديد	النظام القديم	النظام الجديد	النظام القديم	النظام الجديد
٢٢٣	٢٦٠	٢٣١	٢٦٩	٢٣٩	٢٧٩
٢٢٤	٢٦١	٢٣٢	٢٣٠	٢٤٠	٢٨٠
٢٢٥	٢٦٢	٢٣٣	٢٧٢		
٢٢٦	٢٦٤	٢٣٤	٢٦٣		
٢٢٧	٢٦٥	٢٣٥	٢٧٤		
٢٢٨	٢٦٦	٢٣٦	٢٧٥		
٢٢٩	٢٦٧	٢٣٧	٢٧٦		
٢٣٠	٢٦٨	٢٣٨	٢٧٨		

الاقتراحات المقدمة

الاقتراح الاول

- ١ - تحول درجات المجموع الكلى لتلاميذ النظام القديم الى ما يعادلها في النظام الجديد (وفق الجدول المرفق) .
- ٢ - يطبق نظام القبول للمرحلة الثانوية العامة المعمول به حاليا على تلاميذ النظام الجديد وتلاميذ النظام القديم بعد تعديل مجموع درجاتهم كما في البند السابق .
- ٣ - تعد قائمة واحدة لجميع تلاميذ النظامين الجديد والقديم ويرتبون ترتيبا تنازليا وفق المجموع الاعتباري الجديد ويقبلون وفق هذا الترتيب بقدر العدد الذى تسمح به ميزانية المدرسة .

الاقتراح الثانى

- ١ - يقسم التلاميذ الى قسمين :
 - أ - تلاميذ النظام القديم
 - ب - تلاميذ النظام الجديد
- ٢ - يخضع تلاميذ النظام القديم (القسم أ) لنظام القبول الحالى في حساب المجموع الاعتباري .
- ٣ - تحول المجاميع الاعتبارية لتلاميذ النظام القديم (القسم أ) الى ما يعادلها طبقا للنظام الجديد (باستخدام الجدول المرفق) .
- ٤ - يقسم تلاميذ النظام الجديد (القسم ب) الى ثلاث فئات حسب أعمارهم على النحو الآتى :
 - الذين سنهم أقل من ١٥ سنة
 - الذين سنهم من ١٥ سنة الى ١٦ سنة
 - الذين تزيد سنهم على ١٦ سنة
- ٥ - يبقى المجموع الكلى للدرجات التى حصل عليها التلميذ (الفئة الثانية الاولى) كما هو بدون تغيير .
- ٦ - يخصم نصف درجة من المجموع الكلى لتلاميذ (الفئة الثانية) عن كل شهر يزيد على سن ١٥ سنة .

٧ - يخصم نصف درجة من المجموع الكلى لتلاميذ (الفئة الثالثة) عن كل شهر يزيد على سن ١٥ سنة حتى سن ١٦ سنة ثم يخصم علاوة على ذلك درجة عن كل شهر يزيده التلميذ عن ١٦ سنة حتى سن ١٧ سنة .

٨ - تعد قائمة واحدة لجميع تلاميذ النظام القديم والنظام الجديد ويرتبون ترتيبا تنازليا وفق مجاميعهم الجديدة ، ويقبلون وفق هذا الترتيب بقدر العدد الذى تسمح به ميزانية المدرسة .

الاقتراح الثالث

١ - تحول درجات المجموع الكلى لتلاميذ النظام القديم الى ما يعادلها فى النظام الجديد (وفق الجدول المرفق) .

٢ - يقسم تلاميذ النظام الجديد وتلاميذ النظام القديم بعد تعديل مجموع درجاتهم كما فى البند السابق الى ثلاث مجموعات حسب اعمارهم على النحو التالى :

أ - الذين هم اقل من ١٥ سنة .

ب - الذين سنهم من ١٥ سنة الى ١٦ سنة

ج - الذين تزيد سنهم عن ١٦ سنة

٣ - يبقى المجموع الكلى لدرجات التلاميذ فى الفئة (أ) كما هى بدون تغيير .

٤ - يخصم نصف درجة من المجموع الكلى لكل تلميذ من الفئة (ب) عن كل شهر يزيد على سن ١٥ سنة .

٥ - يخصم نصف درجة من المجموع الكلى لكل تلميذ من الفئة (ج) عن كل شهر يزيد على سن ١٥ سنة حتى سن ١٦ سنة ثم يخصم علاوة على ذلك درجة عن كل شهر يزيده التلميذ على سن ١٦ سنة حتى سن ١٧ سنة .

٦ - تعد قائمة واحدة لتلاميذ الفئات الثلاث ويرتبون ترتيبا تنازليا وفق المجموع الاعتبارى الجديد للدرجات ، ويقبلون وفق هذا الترتيب بقدر العدد الذى تسمح به ميزانية المدرسة .

وقد أقرت الوزارة الاقتراح الثانى ليعمل به فى العام الدراسى ٦٠/٥٩

ثانيا : اقتراح نظام دائم لقبول التلاميذ بالمرحلة الثانوية العامة حسب النظام الجديد ابتداء من عام ١٩٦١ .

واقترح مثل هذا النظام يقتضينا ان نسير على الخطة الآتية :

- ١ - معرفة عمر التلميذ الذى سار سرا عاديا حتى وصل الى الشهادة الاعدادية طبقا للخطة المرسومة فى السياسة التعليمية .
- ٢ - جمع بيانات عن الاعمار والمجموع الكلى للتلاميذ الناجحين فى الشهادة الاعدادية العامة عام ١٩٦٠ (تلاميذ النظام الجديد)
- ٣ - اختيار عينة من المناطق وجمع البيانات المطلوبة فى البند السابق
- ٤ - ايجاد متوسط المجموع الكلى للدرجات لفئات الاعمار المختلفة .
- ٥ - دراسة العلاقة بين السن ومتوسط المجموع فى الاعمار المختلفة ودلائلها .
- ٦ - الوصول الى النظام المناسب على اساس معرفة عمر التلميذ الذى سار سرا عاديا والعلاقة بين السن ومتوسط المجموع الكلى للدرجات .

ملحوظة :

- ١ - تبدأ هذه الخطوات فور ظهور نتائج الشهادة الاعدادية العامة عام ١٩٦٠ نظام جديد .
- ٢ - ستضاف خانة للاعمار فى كشوف النتائج طبقا لمشروع تقويم الامتحانات العامة الذى أمده مكتب خبير التقويم والامتحانات .

مستقبل المدارس النموذجية

نحو فلسفة جديدة

(٥)

للدكتور محمد الهادي عفيفي
والدكتور محمد أحمد القنام

تناولنا في المقالات الاربعة السابقة الحركة التجريبية
وانرها في الفكر واساليبها ، وادارة المدارس النموذجية ، ثم
المدارس النموذجية في الميزان .
والان نتناول في هذا المقال ، وفي المقالتين التاليتين ،
موضوع مستقبل المدارس النموذجية .

* * *

لا نبالغ او نتجنى اذا قلنا ان المدارس النموذجية خلال ربع القرن الاخير
قد أدت رسالة تربوية جليمة ، وانها تمر بعد أداء هذه الرسالة بفترة ركود
وحيرة ، حتى تبدو الآن وكأنها قد استنفدت أغراضها ، واصبحت مغمورة
وسط المدارس الاخرى بدلا من أن تواصل احتلال مكانها في القيادة والريادة
التربوية عن جدارة .

وفي رأى كاتبى هذه السطور أن طول هذه الفترة وقصرها رهن
بمراجعة المدارس النموذجية والقائمين عليها لوضع هذه المدارس
وفلسفتها ، واساليبها ، في ضوء ما طرأ على المجتمع من تغيرات ، وعلى علم
التربية من اضافات ، وعلى الادارة من تطورات .

والواقع انه لكي تجدد المدارس النموذجية وظيفتها وتستأنف مرحلة
جديدة في أداء رسالتها الحيوية لا بد أن تتوافر لها ثلاثة شروط هي :

١ - فلسفة واضحة محددة تتفق وآمال مجتمعنا وظروفه في النصف
الثاني من القرن العشرين .

٢ - التزام التجريب ، فلسفة ومنهجها ، في هذه المدارس .

٣ - قيام ادارة صالحة تترجم فلسفة المدارس النموذجية الى طرائق واساليب واتجاهات وقواعد واجراءات واقعية صحيحة ، ،تتيح للتجريب الامكانيات والحرية اللازمة لاجرائه .

وسوف نتناول فيما يلي الشرط الاول من هذه الشروط بشيء من التفصيل ، تاركين للمقاليين التاليين معالجة الشرطين الآخرين .

اولا : فلسفة المدارس النموذجية

انصب اهتمام المدارس النموذجية منذ نشأتها على تطبيق بعض الاساليب التربوية الحديثة المستوردة من الخارج في معظم الاحوال ، ولم تنجبه أولا واساسا الى بلورة فلسفة تنبع من ظروف البلاد وحاجاتها وآمالها ، ثم تستنبط بعد ذلك الاساليب المناسبة لهذه الفلسفة . صحيح ان الاساليب التي طبقتها المدارس النموذجية كانت تعبر عن فلسفة تربوية ، غير ان هذه الفلسفة نبتت في الغرب ، وهي وان كانت واضحة ولا شك في عقول بعض المربين الذين نادوا بادخالها ، الا انها على الأرجح لم تكن محل بحث ومناقشة من المدرسين الذين قاموا على تطبيق اساليبها ، ومن هنا تاهت الفلسفة ، او بتعبير أدق لم تكن محل بحث او مراجعة . واصبح الشغل الشاغل للمدرسين في المدارس النموذجية مجرد تطبيق بعض الطرق والاساليب الحديثة في التربية ، وغدا التجديد غاية في ذاته .

ولذلك فانه عند ما شجعت الطرق والاساليب المستوردة باسم التربية الحديثة ، وأعوز المدارس النموذجية التجديد في هذه الطرق والاساليب ، وجدناها تكرر نفسها ، وتجتر ما سبق أن تمثلته من أساليب وطرائق حتى أصبحت الآن في حالة الركود التي اشرنا اليها . فطريقة المشروعات التي تبنتها المدارس النموذجية سنة ١٩٢٢ ما زال تطبيقها يراود بعض المدرسين في المدارس النموذجية ، ونظام الاسر الذي طبق منذ أكثر من ربع قرن ما زال موضع تقديس المدارس النموذجية وكأنه يعز عليها أن تراجع . . هذا على سبيل المثال ، ولسنا نقصد منه أن نقول أن طريقة المشروعات او نظام الاسر في حد ذاتهما ، وغيرهما من الطرق والتنظيمات التي اتبعتها المدارس النموذجية ، قد فات أوانها ، وأضحت بالية . وانما الذي نقصده هو أن طريقة المشروعات ونظام الاسر وغيرهما مما تبنته المدارس النموذجية في حاجة الى مراجعة وتعديل من المدارس النموذجية لتكون أقدر على سد مطالب العصر ، ولتكون أكثر صلاحية منه في الماضي بعد تجربتها أكثر من ربع قرن . وهذا لا يمكن أن يكون الا في ضوء فلسفة واضحة محسدة لا تعدل هذه الاساليب والتنظيمات بمقتضاها فحسب ، بل يستنبط على

بأساسها أساليب وطرائق أخرى أكثر جدة وحداثة ، ثم يوضع هذا وذاك من القديم والحديث نسبيا موضع المقارنة والدرس والتقويم المستمر . بهذا تتميز المدارس النموذجية عن غيرها من المدارس العادية . فقد تتبنى مدرسة عادية طريقة المشروعات أو نظام الأسر ، وقد يحمدها الناس على عملها هذا حتى لو وقفت به عند مجرد التبنى . لكن المدرسة النموذجية ، بحكم كونها رائدة ومجربة ، ينبغي أن تراجع هذه الأساليب في ضوء فلسفتها المتطورة ، وتضع التحفظات اللازمة لسلامة تطبيقها ، وتعديل فيها وتضيف إليها في ضوء ما يستجد من تطورات . وبهذه الطريقة تبرز المدارس العادية ، ويصبح لها وظيفة وفضل بالفعل .

وجرى المدارس النموذجية وراء التجديد لذاته ، ثم تكرر لها لأساليبها بعد أن عز عليها التجديد ، ربما كان أمرا مقبولا ، وله ما يبرره في الماضي حيث كانت البلاد في حالة عدم استقرار وذات فلسفة مذبذبة متناقضة : ظاهرها الدعوة إلى الديمقراطية ، ومراعاة المصلحة العامة ، وتنمية الوعي القومي ، والنهوض بالتعليم واقتصاديات البلاد ؛ وباطنها الاستبداد والجري وراء المصالح الشخصية ، والاقطاع ، والفرقة ، والفساد ، وتعطيل عجلة الإصلاح . وكانت كذلك البلاد دائمة النظر إلى الخارج أكثر من أن تنظر إلى نفسها لتصلح منها وفق ظروفها وحاجاتها .

ثم ان « التربية الحديثة » في الخارج ، خصوصا في أمريكا ، كانت في أوج عظمتها . وقد بهرت كثيرا من المربين في مصر وخارجها بما نادى به واتبعته من المبادئ والأساليب ، التي اختلطت والتبست في بعض الأحوال حتى على الذين ابتكروها أنفسهم . وهكذا غلب على الموقف التربوي في بلادنا ، عنصر التقليد والمحاكاة ، بدلا من أن يكون هذا العنصر تحديد فلسفة تربوية للبلاد توجهها وسط ما أصابها من ذبذبات وتقلبات .

أما الآن فقد أصبح لمجتمعنا - بعد ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ - فلسفة محددة ، يعبر عنها « بالديمقراطية الاشتراكية التعاونية » وذلك في إطار عربي قومي ، يتسم بطابع الحياد وعدم الانحياز ، والعمل من أجل السلام . وأصبح عصرنا هذا دون أي عصر مضى ، يمتاز بوجود قادة يرسمون صورة هذا المجتمع ، ويحددون وسائل تجديد بنائه .

وهنا يأتي دور القائمين على التعليم عامة ، باعتبارهم ركنا أساسيا في بناء هذا المجتمع . إذ ينبغي لهم أن ينعموا النظر في تلك الفلسفة والصورة الاجتماعية ، ووسائل تجديد البنيان الاجتماعي ، وأن يتناولوا هذا كله بالتحليل ، فيناقشون معنى الديمقراطية ، والديموقراطية الاشتراكية ، والتعاونية في الإطار الديموقراطي الاشتراكي ، ونظرية الإدارة المحلية ،

وفكرة الاتحاد القومى ، والمواطنة والقومية العربية والحياد ، والقيادة الوظيفية الملقاة على عاتق أبناء الجمهورية العربية المتحدة فى العالم العربى وفى افريقية وآسيا ؛ ويبحثون عوامل الانتعاش الاقتصادى ، ومقومات التصنيع والتقدم العلمى والتكنولوجى الحاصل فى المجتمع ، ومفرازه الاجتماعى والخلقى ؛ ويدرسون مختلف المشكلات والصعوبات التى تعترض تحول مجتمعنا - او تأخر وصوله - الى الصورة المرجوة من جميع النواحي . ويخلصون من هذا كله الى فلسفة تربوية ، يترجموها الى تنظيمات وطرائق واساليب ، وعلاقات تعبر عنها الحياة المدرسية ، والى مقومات سلوكية فى التلميذ نفسه فى مراحل التعليم المختلفة .

فالانتعاش الاقتصادى مثلا يتطلب من المدرسة الثانوية اعادة النظر فى وظيفتها ومقوماتها وتنظيماتها وعلاقاتها ، وينميتها فى اتجاه يخدم فلسفة البلاد وظروفها الاقتصادية . وبعبارة اخرى ان تلميذ المدرسة الثانوية ينبغي ان يعبر سلوكه عن فهم اسس حياتنا الاقتصادية ، وعمل بالاعتبار الاشتراكى كعامل اساسى فيها ، وايمان بأهمية استغلال موارد البلاد الطبيعية وامكانياتها فى البر والبحر ، وفى الوادى وفى الصحراء ، وفى الاقليمين الشمالى والجنوبى ، وفى الجمهورية العربية المتحدة وغيرها من البلاد العربية ، وكذلك بقيمة اسهام الحكومة فى تنظيم الشئون الاقتصادية وتنشيطها وتنسيقها دائما والمحافظة على موارد البلاد المادية والبشرية من اجل خير الجميع . وهذا يتطلب من تلميذ المدرسة الثانوية ان يتعرف على ميادين العمل وآفاقها كخطوة أولى لاختيار مهنته ، وعلى ما تستلزمه الاعمال المختلفة من قدرات وميول ، وعلى قدراته الجسمية والعقلية وميوله ، وان يبدأ فى اختيار نوع العمل المناسب ، وان يمر بالفعل فى بعض الخبرات الميدانية التى تعينه على ان يكون عاملا كفئا ، وان يسهم فى الشئون المالية لاسرته والجماعات الاخرى التى يشترك فيها ، وان يبدل اهتماما بالشئون الاقتصادية لبيئته المحلية ، ويكون رابا عنها ويسهم فى مناشطها ، وان ينمى عادات واتجاهات طيبة نحو العمل ، ويسعى الى اكتساب صفات شخصية مرغوب فيها ، وان ينظر الى عمله لامن زاوية الكسب المادى فقط ولكن على انه خدمة لبلاده وللعالم كذلك ، وان يتزود بالمعلومات الكافية ، وينمى الكفاءة اللازمة للتعامل بالمال فى تعاون مع الآخرين . . . الى غير ذلك مما يجعل الافراد قوة فعالة فى عملية الانتعاش الاقتصادى .

ولا نريد ان نستغرق بعد ذلك فى شرح تفاصيل فلسفتنا وترجمتها الى مقومات سلوكية ، ايماننا منا ان هذا الاجراء من شأنه ان يوقعنا فى الخطأ الذى أخذناه على المدارس النموذجية فى الماضى ، وهو كونها مجرد اماكن

لتطبيق الطرائق والاساليب دون أن تسهم مساهمة فعالة في بلورة الفلسفة التربوية التي تهتدى اليها ، وتحليلها ؛ هذا فضلا عن ان ذلك الشرح - لكى يكون وافيا وقائما على اجماع وارتضاء من الآخرين - يحتاج الى اكثر من عقل أو عقليْن للاستغراق فيه .

والمدارس النموذجية ، بهيئات تدريسها ومشرفين والموجهين لسياستها ، ينبغي أن تضطلع بدور أساسى فى تحديد الفلسفة التربوية وترجمتها ، ومراجعتها ، وذلك باعتبارها مدارس ريادة وتجديد . ووسيلتها الى ذلك عقد المؤتمرات والاجتماعات الهادفة ، والافادة من الابحاث النظرية الاساسية التى تقوم بها كليات التربية والمعلمين ، والتطبيق الميدانى على أسس تجريبية ، وهى ان فعلت ذلك تستطيع أن تراجع حصيلتها الواقعية من التنظيمات والطرائق والاساليب والانماط السلوكية وتستبقى منها ما يتفق والفلسفة الجديدة المعبرة عن بناء مجتمع جديد ، أو أن تعدل منه ما تراه مناسبا ، وتضيف اليها ما تجب اضافته .

ان قيام المدارس النموذجية بدور الريادة التربوية ضرورة ملحة ، ومسئولية كبرى . أما انها ضرورة ملحة فلأن بلادنا تمر بمرحلة انتقال حاسمة فى تاريخها ، ولأن مجتمعنا يسعى الى التجدد فى اقتصادياته واجتماعياته وسياسته . ولا بد للتعليم أن يلعب دوره فى تحقيق هذا التجدد ، ولا بد أن تأخذ المدارس النموذجية مكان الطليعة فى هذا الدور .

وأما انها مسألة كبرى ، فلأن هذا الدور يلقى مطالب ضخمة على هذه المدارس ، مدرسين ومشرفين ومسؤولين . وأول مطلب من هذه المطالب هو أن تجدد المدارس النموذجية نفسها وأول ما ينبغي أن تجدد هو فلسفتها وذلك كنقطة بداية للانطلاق الذى نأمل فى طليعة التعليم .

القيم الثقافية وأثرها في التذوق

للدكتور محمود البسيوني
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

الهدف من دراسة الفن : ان دراسة الفن تنمى جانبين يمكن تلخيصهما في التذوق والابتكار ، ونتناول في حديثنا أولا معنى التذوق ، ونحاول ان نميز الشخصية التي تستطيع ان تتذوق قيما عالية من غيرها ، التي ينحصر تذوقها فيما درجت عليه في البيئة من عادات محدودة .

معنى التذوق : فالتذوق معناه نمو حساسية الفرد بحيث يستطيع ان يستجيب لانواع مختلفة من العلاقات ، فالشخص الذي يدرج على تناول الاشياء من زواياها النفعية المحدودة ، قد لا يرى فيها جمالا ، فالاشياء في نظره لها مدلولات واقعية ، فهو يرى البرتقال ليأكله ، وينظر الى المقعد ليستريح عليه ، ويركب السيارة لتسرع في نقله من مكان الى آخر ، ونجده في كل هذه الحالات مغمورا باغراض الحياة الواقعية ، ولذلك فانه قد لا يرى جمالا في اى ظاهرة من الظواهر السابقة ، ولكنه في الوقت الذي يبدأ يبحث فيه عن شكل البرتقالة ، ولونها ، وملامس سطوحها وكيانها الكلى ، ويعجب بهيئتها عندما يقارنها بغيرها ، فان اعجابه وسروره في هذه اللحظة يؤدي له وظيفة اخرى ، هي وظيفة الاستمتاع او التذوق . وقد يرى ذلك ايضا في نسب الكرسي وعلاقات اجزائه بعضها ببعض ، كما يرى تنظيم هذه العلاقات في شكل السيارة من الداخل والخارج . فنظرة الفرد الى المراتب وتذوقه للعلاقات الجمالية التي تقوم عليها ، يعد عاملا من العوامل الهامة في تكوينه ، ويؤثر هذا العامل في سلوكه ، ويمكن ان يجعل هذا السلوك اكثر تكاملا . فقد يرتقى هذا التذوق ويصبح أسلوبا من أساليب معالجة الشخص لكل ما يقع تحت يديه ، فهو لا يختار المقعد ليجلس عليه فقط ، ولكن لانه يتضمن علاقات جمالية مريحة ، كما ان تأثيثه لمنزله قد يرتقى من اثاث روتيني يستخدمه لتحقيق كل اغراضه النفعية ، من النوم الى استقبال الضيوف ، الى غير ذلك ، قد يرتقى من كل هذا لان يصبح كل جسم يختاره له كيان فنى جميل ، عند ذلك يكون التذوق مرتبطا بعملية الاختيار ، ومقررا لنتائجها . والملاحظ ان الاشخاص ليس عندهم جميعا القدرة على استخدام اذواق ذات مستوى رفيع في تمييز الاشياء بعضها من بعض ، واقتناء الاقيم منها ، من الناحية الجمالية ، مع عدم تعارض ذلك مع تحقيق الغايات النفعية .

ضرورة التذوق : فلو فرضنا ان شخصا نما جوانبه دون ان يكون

لتذوقه نصيب من النمو ، سنجد ان هذا النقص يؤثر على كيانه الكلى ، ومركزه فى الوسط الاجتماعى ، وان لم يشعر بكل ذلك . فهذا شخص درج على الا يحس رونق المكان الذى يجلس فيه ، فنجدته يلقي برماد سيجارته على ارض الغرفة دون ان يكلف خاطره بوضعه فى المكان المناسب ، وتصرفه هذا يقابل من ذوى الاحساس والتذوق بالامتناع ، وشخص اخر تجده لا يخجل من ان يبصق على الارض او فى سيارة الاتوبيس ، ويتصرف بلا ذوق ، بينما يتأفف كل من حوله ، وهذا الذى يرمى القاذورات والمهمات فى الطرق العامة غير عابىء بما تحدثه من تقزز لدى كل من يحس . . كل اولئك يتصرفون تصرفات ينقصها الاحساس والتذوق ، وعلى ذلك فهم لا يقابلون باحترام من الجماعة التى يعيشون بينها . فالتذوق فى الحقيقة عنوان للشخصية بأسرها ، وهو لون يصبغ السلوك عامة ، مهما كان نوعه ، واذا خلا شخص منه كان اقرب الى البرابرة منه الى البشر .

والتذوق هذا ينمو بالممارسة ، فالحين التى تألف الاشياء المرتبة المنظمة ، الجميلة الالوان والاشكال ، ينمو لديها بلا شك معيار يقيم الاشياء الجمالية ، فى حين اذا كانت العين قد درجت على الاشياء القبيحة ، ولم يفشها الا العلاقات السيئة فانها بالتالى سوف لا تستطيع ، ان تميز الاشياء اذا ما ارتقت فى علاقاتها الجمالية .

وسبب ذلك واضح ، اذ كما سبق ان بينا ان الفرد دائم التفاعل مع بيئته ، فهو يؤثر فيها تارة ، ويتأثر بها تارة اخرى ، ويظهر نتائج هذا التأثير والتأثر فى طبيعة السلوك النهائية ، وفيما يبدى الفرد من تقبل او رفض لكثير من الامور التى تعرض له فى حياته . والواقع ان التأثير والتأثير الدائمين ، قد يساعدان على بروز انواع من الفنون ، او التفاضى عن بعضها ، وفى ضوء ذلك ينمو تذوق الناس ، وتقبلهم ، وتشجيعهم لهذه الفنون ، فمن الواضح ان الشعوب الغربية اقبلت على الرقص بصورته المعروفة ، وبخطواته المتنوعة ، واصبح جزءا من ثقافة كل شاب وشابة ابتداء من التعليم الثانوى ان لم يكن قبل ذلك . ولكن هذا النوع من الرقص ليس من مظاهر مدنيتنا الشرقية ، ولو ان الذين نالوا الثقافة الغربية بلاوا يتأثرون به ، ويسمحون بمزاويلته ، ويتعشقونه ، الا انه بالنسبة للاوساط الشرقية الخالصة ، ما زال شيئا محرما بل منكرا . ولكننا على نقيض هذا الاتجاه ، قد سمحنا بفنون اخرى كالرقص الشرقى ، وقصرناها على المرأة ، واصبحت من مميزات بيئتنا ، وعرفها الغرب عنا .

الفنون الشعبية كمظاهر للتذوق : وهناك مظاهر كثيرة لما نسميه الفنون الشعبية ، التى يتذوقها عدد كبير من الناس ، والتى أصبحت تستند الى تراث طويل من تقاليدنا ، وهى فى الواقع تعكس مشاعرنا ، ومشاعر

آبائنا وأجدادنا ، وهى من الأشياء التى تميز بلدنا على وجه العموم .
ومن هذه المظاهر عروسة المولد التى تتزين بمختلف الأنسجة ، من ورق
مفضض ، الى ورق ملون ، الى خرز ، الى نقوش تحف بها وحول عنقها ،
وفى أجزاء أخرى من جسمها ، الى لون الطوى الاحمر المزخرف بالابيض
وبالذهب والترتر ، تجدها فى كل منزل فى أثناء المواسم ، يهديها صاحب
لصاحبه ، والوالد لابنه ، نراها وهى تزين محلات بائعى الطوى ، وبخاصة
فى المحلات التى تنصب بخيام شرقية ، فنحس أنها تنتمى الى هذا الجو ،
كما تنتمى الينا وننتمى نحن اليها . هى مصرية صميمة بكل ما تحمله
هذه الكلمة من معنى . ويوجد مثل عروسة المولد أمثلة أخرى فى البيئة
صاغها الفنان الشعبى ، ثم تداولناها فى حياتنا لأنها تحقق وظيفة حيوية ،
وجمالية بالنسبة الينا ، منها القلة بشكلها القناوى الشائع ، وبقدرتها على
تبريد الميناء فى أيام الجو الحار ، ومنها أيضا مناديل الرأس ، والبراقع التى
ترتديها السيدات ، والحصر ، والاكلمة ، وفوانيس رمضان ، وأنواع السلال،
وكل مصنوعات خان الخليلي ، والخيمية .

هذه أمثلة قليلة من كثير من تلك الأشياء التى أنتجها الفنان الشعبى
وأصبحنا نتداولها فى حياتنا ، وبالتالي نتذوقها . فتذوق هذه المنتجات
اعتمد فى الحقيقة على عدة أسس :

أ - فترة زمنية ليست قصيرة فى حياة الناس يتداولون فيها الشيء الذى
يتذوقونه .

ب - ارتباط هذا الشيء بحاجة عملية ، أو بمظهر من المظاهر الاجتماعية
التي يقدسها أفراد المجتمع كالمولد ، أو العيد ، أو ماشاكلة ذلك .

ج - توارث إنتاج هذا الشيء من بعض الشخصيات التى تمكنت من
إنتاجه ، وموالاه بالتهذيب ، كلما تكرر إنتاجه .

د - عدم ظهور تطورات اجتماعية أو ثقافية تشعر بالاستغناء عنه .

فأى ظاهرة يتذوقها شعب من الشعوب لا بد أن يكون لها تاريخ طويل
محفور بكثير من الانفعالات والخلجات ، ويتوقف عمق التذوق على قدم
تاريخ الظاهرة وتأصلها ، أما إذا مرت هذه الظاهرة كالسحابة ، فليس من
المتوقع أن يكون الناس حولها عواطف ، وبالتالي لا بد أن تزول إذا ما جاء
ما هو أقوى وأنفع منها ، ولذلك فإن الظاهرة الاصليلة هى التى لا تذهب
قيمتها مع الزمن ، بل كلما ألفها الناس ومرت عليها السنون توطدت قيمتها
ورسخت .

التدوق في الريف : والظواهر المتأصلة نجدها في الريف أكثر مما نجدها في الحضر ، لان سكان الريف معزولون عادة عن التطورات التي تعانيها المدينة ، ولذلك فالريفيون يتوارثون عن أجدادهم العادات والتقاليد ، وأنواع المعاملات الانسانية ، بما فيها من مساوئ ومحاسن ، كما أنهم يورثونها بسهولة لابنائهم ، ولذلك قل أن نجد في الريف تطورا ، لان سكانه ألفوا الحياة بسذاجتها . فليس غريبا أن نجد بعض الريفيين بدون شهادات ميلاد ، وبعضهم لا يعرف سنه أو تاريخ ميلاده ، كما أنه ليس عجيبا أن نرى أن التدايات اللائي يصحب الجناز ، ويولون حتى يشيعن الميت الى قبره . والريف مملوء بالفرائب والعجائب : فبجانب هذه المساوئ نرى نوع المودة والبراءة في الريفيين ، كما نرى الشهمة بينهم . نرى الفلاحة تضرب المثل في مشاركة زوجها في الحقل وفي المنزل ، وفي السوق ، فهي لا تعرف العيشة المرفهة ، انها تشاركه اقتصاديا ، واجتماعيا ، دون أن تتعلم ذلك في مدرسة . وفي الوقت الذي ترى فيه ذلك تشاهد كثيرا من انواع التصرف ذى الطبيعة البدائية ، وعدم تهذب العواطف ، أو التعقل أو التبصر في نتائج بعض السلوك . فعادة الاخذ بالثار ، والانتقام للشرف ، من العادات التي لها جذورها في الريف . وتزخر الصحف يوميا بقضايا شائنة للاخذ بالثار . فهذه امرأة ضربت أخرى بالفأس أمام وكيل النائب العام ، لتنتقم منها لانها قتلت أمها . وهذا شخص طعن آخر بمديّة لخلاف معه على عشرة قروش ، فالتدوق الذي يمارس في بيئته لا يلعب التعليم المقصود فيها دورا كبيرا ، يعد تدوقا ساذجا ، لانه يرتبط بسلوك الناس البدائي ، فهم يجدون البطولة في الاخذ بالثار ، ويتفاخرون بمن ينتقم ببلده لشرفه ، ولو كان هذا ضد القانون .

التدوق في المدينة : أما المدينة وخاصة التي أخذت بأسباب الحضارة ، وتطورت مع الزمن ، تجد سكانها يكونون عادات من التدوق تتفق تماما مع التطور ، وعملية الثبات بالنسبة اليهم تكاد تكون مستحيلة . وكل ظاهرة جديدة تكتشف ، تبدأ تلعب دورها في تغيير عادات الناس وفي أذواقهم ، ففي الوقت الذي كان الانتقال فيه بالحمير ، كانت الميادين بقعة الالتقاء بين الركاب وأصحاب الحمير ، وكانت تعد في هذه الميادين أماكن لشرب الحيوانات ، وازدهرت الصناعة المرتبطة بعمل السروج ، ولما بدأ الحنطور ينتشر ، بدأت تتلاشى فكرة الانتقال في المدينة باستخدام الحمير . وظهر بعدها عربات الخيل ، وازدادت العناية بها ، وهكذا أخذت هذه تتلاشى بدورها لتدع مجالها لسيارات الاوتوبيس ، والعربات التاكسي ، والملاكي ، والترام ، والترولي باس ، ومع هذا التطور ، تغيرت أشكال الطرقات وأساليب رصفها ، وحددت أماكن سير المارة بما يتفق والاضاع الجديدة . كما أن مشكلة المرور أصبحت من المشكلات التي تقلق حياة السكان ، من أصحاب

انسيارات ومن غيرهم . وتغير الزمن ، فالمسافة التي كانت تقطع في ساعة بالحمير أصبحت تقطع في دقائق بوسائل المواصلات الحديثة ، وترتب على ذلك سهولة الاتصال بين الناس ، وسهولة السكنى في أماكن نائية بعيدة عن وسط المدينة . والاتصال يقلل من الفوارق ، ويساعد على إيجاد وحدة بين الجمهور ، وحدة اجتماعية وأخرى تذوقية .

التذوق والتربية : عرفنا مما سبق أن التذوق له مراتب ، كما أن هناك عوامل كثيرة تلعب دورها في تشكيله منها البيئة والثقافة ، وعادات الناس ، وتجاربهم السابقة ، وكل ما حولهم من مجالات يتفاعلون معها ويتأثرون بها . وقلنا أن مظهر المدنية متوقف على ما يتذوقه الناس ، أى على ما يحبونه ويفضونه وعلى ما يرفضونه ، ويبغضونه . وهذه النتائج التي خرجنا بها من مناقشتنا السابقة تفرض علينا أموراً كثيرة في التربية . فالتربية هي الوسيلة المقصودة التي يستعين بها أولو الأمر في الحكومات لالأخذ بيد الناشئة في سبيل حياة أرقى وأسعد ، كما أنها الطريق الذي يمكن الصغار من المشاركة تدريجياً في مسئوليات الكبار الاجتماعية . وهي الأداة الفعالة في نقل خبرات السلف إلى الجيل الجديد ، لا لحفظها فحسب ، بل لاستغلالها للوصول إلى حياة أرفع وأنضج . فعن طريق هذا النقل ، تعاد صياغة القيم المتضمنة في خبرات السلف لكي تتناسب مع أوضاع الحياة في العصر الذي نربي فيه .

فالطفل يولد في هذه الدنيا لاجل له ولا قوة ، ليس له لفظة ، ولا معتقد ، ولا عادات أو اتجاهات ، لا يعرف السوء ولا الحسن . وعلى الرغم من أن لديه الاستعداد لكي يتعلم الكلام والمشي والتصرف ، إلا أن هذا الاستعداد لا بد أن تستغله البيئة لكي تخرج منه اللغة ، والآداب الاجتماعية ، وأنواع السلوك المقبولة في المجتمع ، فالطفل يولد وله حواس ، ولكن ما الذي سيحسه ، يولد وله أعين ، وآذان ، وقدره على التذوق ، وعلى الشم واللمس ، ولكن ما الذي سيراه ويسمعه ويتذوقه أو يشمسه ويلمسه ؟ الإجابة عن هذا السؤال تتضمن أهمية البيئة ، فالبيئة هي التي تكون المعايير للنشئة للحكم على قيم الأشياء ، فعينه تتعلم أن تدرك ، وتتعلم أن تفهم ما تدرك ، ثم تتعلم أن تميز الحسن من الفث فيمسا أدركت ، وتتصرف متخيرة أحسن أنواع السلوك . والفرق بين السلوك الملهذب وغير الملهذب فرق في نوع التربية . فالشخص الذي تؤكد في تربيته كل عوامل الذوق السليم ، لا شك سيختلف عن شخص لا يرى فرقاً بين سلوك وآخر ، ولم ينل حظه من هذه التربية . وتؤكد عوامل الذوق في تربية الأفراد عملية تبدو في مظهرها هينة ، لما تحمله من علاقات جمالية منطقية ، إلا أنها من زاوية التلميد قد تفسر على أنها عملية مجهددة ، لا طائل من ورائها ، ويمكن

التهرب منها . وستظل عادة التلميذ جامدة اذا كان هذا هو اتجاهها . اما اذا كان وراء التلميذ مدرس يؤاخذة اذا اخطأ ، وينقده ليبين له عيوبه أو محاسنه ، ويساعده في تشكيل عادات ارقى ، واتجاهات أنفع ، لخرج لنا هذا التلميذ بعقلية مختلفة . فلنتأمل مثلاً وقائع من تصرفات بعض المدرسين ، لنفهم اثرهم في تربية الذوق لدى تلاميذهم . هذا مدرس على مستوى وضع في تذوقه عامة ، نجده يدخل الفصل في المرحلة الابتدائية ، ويجد امامه سلة المهملات مقلوبة ، والاوراق المهملة مبعثرة هنا وهناك ، يجد الطباشير وقد تساقطت على الارض ، وداسته اقدام التلاميذ ، ثم يرى كراسات تلاميذه لا عناية فيها ولا ذوق ، عليها بقع الحبر ، وبصمات اليد ، وتبدو في حالة مهملة ، كما يرى التلاميذ وقد وسخوا أيديهم من اللعب : يرى كل هذا ولا يدرك أو يفهم أنه من علامات عدم توافر الذوق الفني ، أو الاحساس بالجمال لدى تلاميذه ، ولذلك تجده لا يوجه هؤلاء التلاميذ للعناية بمظهر كل هذه الاشياء جميعاً . ولهذا يمر التلميذ معه دون أن يكتسبوا منه عادات تذوقية تساعد في الارتقاء بسلوكهم .

والواقع أن الذوق هو عادة يجب أن يتعود التلاميذ ممارستها في كل ما يقومون بعمله في المدرسة ، سواء كان ذلك في إنتاج لوحة في غرفة الرسم ، أو في تنظيم الاجابات على مسائل الحساب ، أو في كتابة موضوع الانشاء ، وفي زيههم وادراجهم وما الى ذلك . أي أن الذوق عامل عام مشترك لا بد أن يجد عناية وتعهداً من سائر مدرسي المدرسة . اما اذا رُجِد تناقضاً ، أي اذا تعهده أحد المدرسين بالرعاية في حين أغفله المدرس الآخر ، فمعنى ذلك أن التلاميذ سوف لا يكتسبون هذه العادة وإن كانوا سيحفظون الدروس ، وسيمررون في الامتحانات ، وسيحصلون على الشهادات ، إلا أنهم سيخرجون الى الحياة كشخصيات غير متكاملة ، ومهما ازداد دخلهم ، فأنهم سيظهرون دائماً بمظهر من لا ذوق له .

البحث والاكتساب : ويمر الذوق في مرحلتين رئيسيتين ، أحدهما يطلق عليها مرحلة البحث والمعاينة *inquiring* والثانية وتسمى مرحلة الاكتساب *acquiring* . ففي المرحلة الاولى يزاوُل التلميذ أنواعاً مختلفة من النشاط تتضمن بطريق غير مباشر عامل الذوق كجزء من مقوماتها ، ولذلك اذا ما تمكن المدرس من أن يجعل تلميذه يعي بهذا العامل في أثناء مزاوَلته ، أدى هذا الى المرحلة الثانية ، وهي مرحلة الاكتساب ، واذا ما اكتسب التلميذ عامل الذوق وأصبح جزءاً متكاملاً لسلوكه ، أمكنه أن يطبقه في المواقف المختلفة التي سيواجهها في المستقبل ، وعند ذلك ينضج هذا العامل ويتسع مجاله ويصبح أحد الأركان المميزة للشخصية في كل تصرفاتها . أي أن المرحلتين السابقتين ينتهيان بنتيجة

ختامية نطلق عليها التعميم generalization ومعناها تطبيق ما استفادته الشخص في موقف معين ، على سائر المواقف التي يجابهها في المستقبل .

الممارسة والتذوق : دعنا نتخيل تلميذا يمارس الرسم في إحدى صوره ، لو كانت خبرة التلميذ ناجحة فالتوقع أنه سيدرك أنواعا من العلاقات اللونية المتوافقة التي يتمشى بعضها مع البعض الآخر ، كما أنه سيدرك شيئا عن تركيب الصورة ، وبعض الاسس التي يستند اليها هذا التركيب : كالاتزان ، والايقاع ، وما الى ذلك . واذا اكتسب التلميذ من هذه الصورة الصفات المذكورة ، فان معنى الاكتساب أنه سيتعدى حدود الصورة الى مواقف الحياة نفسها ، أى أن التلميذ سيدرك العلاقات اللونية ، ويميزها لا في الرسوم فحسب ، ولكن في ملبسه ، وفي أثاث منزله ، وفي نوافذ العرض التي يمر بها في الشوارع ، وفي الطبيعة : كأحواض الازهار والحقول ، والسماد ، والبحار ، وما الى ذلك . أى أن ما يتعلمه من الصورة ، يصبح مقدمة لما سيقدم عليه من مواقف في الحياة نفسها . بعبارة أخرى تعتبر الصورة وسيلة عن طريقها يتدرب التلميذ في صقل رؤيته وإدراكه للعلاقات على سائر أنواعها . فالصورة هي البحث الذي يجريه الناشئ في العمل ليدرك عن طريقه كنه الأشياء ويعى بالاسس التي تستند اليه .

الخلاصة : ويمكن تلخيص ما تقدم في النقاط الآتية :

١ - أن دراسة الفن تهدف الى تنمية القدرة على التذوق والابتكار لدى المعلمين .

٢ - أن التذوق ضرورة لتكامل الشخصية .

٣ - أن الفنون الشعبية مظاهر تمثل نوع التذوق السائد بين الجماهير وأن لها معاني ترتكز الى حياة الناس وعاداتهم وتمس عقائدهم ، وكلما استقرت حياة الناس أدى هذا الاستقرار الى ثبات في طبيعة الفنون الشعبية ، على حين أن التيارات الأجنبية الدخيلة ، والتطورات التي تفرضها الحياة ، تقتطع هذه الفنون من جذورها ، وتستبدل بها فنونا جديدة تحمل ألوانا معينة من التذوق .

٤ - أن التذوق في الريف يختلف عن مستوى التذوق في المدينة ، وهناك

عادات وتقاليده تفرضها الحياة في كل مجال ، ويستمد الشخص تكامله بما يتضمنه من قدرة على التذوق من الوسط الذي يعيش فيه .

٥ - يمر التذوق في مراحل مختلفة أولها البحث، وثانيها الاكتساب، وثالثها التعميم على المواقف المختلفة .

٦ - ان الممارسة الفنية تساعد على انتقال القيم التذوقية المدروسة الى مواقف الحياة .

التربية من أجل التفاهم الدولي

للاستاذ نجيب يوسف بدوي

بالشعبة القومية العربية لليونسكو
بوزارة التربية والتعليم المركزية

تعد تنمية التفاهم الدولي واجبا من أخطر واجبات التربية وغرضا من أسمى غاياتها وأهدافها . وأساس التفاهم الدولي يجب أن يبنى في المدرسة . فأطفال اليوم هم رجال الغد . وهذا الجيل الصاعد من مواطني الغد ينمو في عالم مضطرب مليء بالاحقاد والخاوف ، تهزه الانقسامات والتعصبات ، وتتصارع فيه القوى صراعا يوشك أن يجر البشرية الى حرب عالمية ثالثة . ان عوامل التدمير والتخريب فاقت كل درجات التصور . واصبح السلام مسألة حياة أو موت بالنسبة الينا جميعا . ولاسبيل الى المحافظة على السلام وتدعيمه الا اذا شب الجيل الناشئ في مختلف الأمم على مبادئ الاخاء والمحبة والتعاطف والتسامح والرجوع الى الحق وتفهم الغير واحترامهم ليعيش معهم في وئام وسلام .

ومن أهم أهداف منظمة اليونسكو « العمل على صيانة السلام والامن بتوثيق التعاون بين الأمم عن طريق التربية والعلم والثقافة . » وينص الاعلان العالمي لحقوق الانسان على أن « التعليم يجب أن يدعم التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والاجناس والاديان ، وأن يؤازر الجهود التي تبذلها هيئة الأمم المتحدة في سبيل حفظ السلام . » وهذا هو المبدأ الذي استوحته منظمة اليونسكو في الدعوة الى التفاهم بين الدول والشعوب ، وسارت على هديه في تخطيط برامجها في التربية من أجل التفاهم الدولي .

بدأت منظمة اليونسكو في تنفيذ برنامج المدارس المشتركة في مشروع التربية من أجل التفاهم الدولي في عام ١٩٥٣ في بعض المدارس الثانوية . وفي أواخر عام ١٩٥٧ انضمت الى هذا المشروع بعض معاهد المعلمين ، على أساس أن نجاح هذا المشروع والتوسع في نشره يتوقف على التدريب الذي يتلقاه معلمو المستقبل . والفرض من هذا المشروع هو : « تشجيع بعض المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين في دول مختلفة على تنفيذ برامج نشاط خاصة تهدف الى زيادة المعرفة بشئون العالم والمشكلات الدولية وتنمية التفاهم الدولي » . وكانت البرامج الخاصة التي نفذتها المدارس المشتركة

في هذا المشروع تدور حول دراسة : دول العالم المختلفة ، وهيئة الامم المتحدة ، والاعلان العالمى لحقوق الانسان . وابتداء من عام ١٩٥٨ نفذت في المدارس المشتركة في مشروع التربية من اجل التفاهم الدولى برامج خاصة بمشروع اليونسكو الرئيسى « للتقدير المتبادل للقيم الثقافية بين الشرق والغرب » وهو مشروع كبير يستغرق تنفيذه عشرة أعوام ، ويهدف الى تدعيم التفاهم بين شعوب الشرق والغرب عن طريق تبادل تقدير انقيم الثقافية بينها - وقد تناولنا هذا المشروع بالدراسة في العدد السابق من هذه الصحيفة . واخذ عدد المدارس المشتركة في مشروع التربية من اجل التفاهم الدولى يزداد تدريجيا عاما بعد عام ، حتى بلغ في بداية عام ١٩٦٠ ١٤٥ مدرسة ثانوية ، و٧٣ معهدا من معاهد المعلمين في ٤٤ دولة من بينها الجمهورية العربية المتحدة .

وقدمت المدارس المشتركة في هذا المشروع في مختلف الدول - عن طريق الشعب القومية - تقارير سنوية الى منظمة اليونسكو ، تتضمن التجارب والمشروعات التى قامت هذه المدارس بتخطيطها وتنفيذها . وعلى أساس هذه التقارير أعدت منظمة اليونسكو نشرات وكتيبات لخصت فيها هذه التجارب والمشروعات ، ثم قامت بتوزيعها على الشعب القومية لليونسكو في مختلف الدول . وهذه النشرات والكتيبات هى التى اعتمدنا عليها في هذا المقال .

ويمكن تنفيذ البرامج التى تهدف الى تدعيم التفاهم الدولى من واقع المناهج المدرسية المقررة . فليس التفاهم الدولى مادة جديدة تضاف الى هذه المناهج . وقد تضمنت برامج المدارس المشتركة فعلا أمثلة متنوعة لمشروعات ولنواحي نشاط يمكن تنفيذها في المدارس العادية . وتركزت الحرية لكل مدرسة من المدارس المشتركة في اختيار البرامج والمشروعات ونواحي النشاط التى ترغب في القيام بها . ولذا تنوعت هذه البرامج واختلفت من بلد الى آخر ومن مدرسة الى أخرى . وكانت هذه البرامج تدور حول الموضوعات الرئيسية التالية :

١ - دراسة دول العالم المختلفة . فتختار مدارس الشرق دولا غربية . وتختار مدارس الغرب دولا شرقية . وتختار هذه الدول من واقع المناهج المدرسية المقررة . وتوجه العناية في دراستها الى القيم الثقافية فيها .

٢ - التعريف بأهداف وأعمال هيئة الامم المتحدة والوكالات المتخصصة المتفرعة منها .

٣ - دراسة الاعلان العالمى لحقوق الانسان . ودراسة مركز المرأة او حقوق المرأة فى مدارس البنات بصفة خاصة .

واختارت معظم المدارس الموضوع الاول لوجوده فعلا فى المناهج المقررة . وجمع بعضها الآخر بين اكثر من موضوع من هذه الموضوعات . ويمكن ان تسهم كافة المواد الدراسية فى هذه البرامج ، فتتربط حول هذه الموضوعات اجزاء من مختلف المواد الدراسية ، حسبما تدعو الحاجة اليها ، غير ان العمل الاساسى فيها يكون ضمن مناهج الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية ، وفى النشاط الحر خارج مناهج الدراسة .

بعض المقترحات فى تخطيط المشروعات

١ - اختيار موضوع الدراسة

هناك اعتبارات اساسية كثيرة ينبغى ان تؤخذ فى الحسبان عند اختيار موضوع الدراسة . واول هذه الاعتبارات هو ان يكون الموضوع الذى يقع عليه الاختيار من واقع المناهج الدراسية العادية او متصلا بها اتصالا مباشرا . وليس من المستحب اضافة موضوعات جديدة الى المناهج الدراسية المقررة ، حتى ولو كان ذلك ميسورا .

وهناك اعتبار آخر يجب ان يراعى فى اختيار موضوع الدراسة ، وهو ان يكون وسيلة لاعطاء فكرة متعادلة عن القيم الثقافية الشرقية والغربية ، وان يوضح العلاقات المتبادلة بين الشرق والغرب ، واهمية الامم المتحدة والوكالات المتخصصة فى تدعيم التفاهم والتعاون بين الدول . ولذلك فقد تكون الدراسة المقارنة لدولتين شرقيتين ودولتين غربييتين اكثر فائدة من دراسة دولة واحدة شرقية واخرى غربية . ويجب ان توجه العناية فى دراسة هذه الدول الى القيم الثقافية فيها .

وهناك اتجاه آخر يرمى الى اختيار اقليم كبير مثل جنوب شرق اسيا او شمال غرب اوربا ، او اختيار مجموعة من الدول التى تربطها صلات انجوار او اللغة او الثقافة المشتركة : كالدول العربية ، او الدول الافريقية . او الاسيوية او دول امريكا اللاتينية ؛ ودراستها من نواحى : الانتاج او الغذاء او الصحة او التجارة او طرق المحافظة على موارد الثروة الطبيعية ، حتى تظهر اهمية الجهود التى تقوم بها الامم المتحدة والوكالات المتخصصة .

٢ - تنظيم المشروع

قد تشترك فى هذه البرامج الخاصة المدرسة كلها ؛ او يقوم بها طلاب .

انصف الواحد ؛ أو تقتصر على عدد معين من الفصول . وقد يستمر تنفيذها طوال العام الدراسي ، أو تقتصر على ثلاثة أو أربعة شهور في السنة : وقد تسهم فيها كافة المواد الدراسية أو بعضها . وقد تقتصر على النشاط الحر خارج مناهج الدراسة . ويتوقف حجم هذه البرامج ومدتها على عوامل كثيرة منها طبيعة المنهج المقرر ، والغرض من التجربة ، وسن الطلاب وميولهم ، وامكانيات المدرسة ، ومدى وفرة الادوات . ان البرامج الشاملة التي يشترك فيها جميع طلاب المدرسة ، قد تؤدي الى السطحية وتشتت الجهود . كما ان البرامج الطويلة الامد قد يسأم منها الطلاب ويفقدوا اهتمامهم بها . ولذلك ينبغي العمل على تنويع النشاط في البرامج الشاملة والبرامج طويلة الامد حتى لا يزهّد فيها الطلاب وتفتر حماسهم . ويلوح ان خير البرامج واجداها هو ما قام بتنفيذه طلاب الصف الواحد . وروعي في تخطيطه ان يغطي اجزاء من مختلف المواد الدراسية المقررة بحيث تتربط هذه الاجزاء داخل اطار الموضوع الذي يقع عليه الاختيار . وهذا يقتضي التعاون الوثيق المستمر بين المدرسين المشرفين على تنفيذ هذا البرنامج . وليس هناك ما يمنع من الجمع بين اكثر من موضوع واحد ، واكثر من تجربة واحدة في المدرسة ، بحيث تنوع البرامج في مختلف الصفوف .

ويحسن اعداد الادوات كالكتب والنشرات والافلام والصور والتسجيلات اللازمة للمشروع قبل البدء في تنفيذه . ولما كانت المشروعات تتناول عادة دراسة دول بعيدة ذات ثقافات ولغات غريبة ، فقد لا يكون من السهل بالنسبة لكثير من المدارس الحصول على هذه الادوات . استطاع بعض المدرسين التغلب على هذه الصعوبة بجمع المواد الثقافية من مصادر مختلفة : من مكاتب السياحة ومكاتب الاستعلامات والمراكز الثقافية والمتاحف ، ومن الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة ، وبالاتصال المباشر مع الاجانب المقيمين او عن طريق المراسلة .

٣ - تنفيذ المشروع

تعد الطرق القائمة على النشاط المصحوبة باستخدام الوسائل البصرية من انجح الطرق لاثارة اهتمام الطلاب بالمشروع ، وللاحتفاظ بهذا الاهتمام طوال تنفيذه . قد يبدأ المشروع بمناقشة حرة يعقبها عرض فيلم أو صور . وقد يقسم الفصل الى مجموعات تختص كل مجموعة ببحث ناحية من النواحي ، ويتولى الطلبة جمع الصور والمعلومات من الصحف والمجلات . ثم تقدم كل مجموعة تقريراً عن موضوعها أو تقوم باعداد صحيفة حائط موضحة بالصور والرسوم ، أو تخصص وكنا من اركان الفصل تجمع فيه كل ما يتعلق بشعب من الشعوب .

وقد أمكن استخدام أجزاء من خمس مواد دراسية في بعض المشروعات التي تناولت دراسة الدول المختلفة - هذا بالإضافة الى نواحي النشاط الحر خارج المنهج . غير أن العمل الرئيسى في المشروع غالبا ما يكون في نطاق انجغرافية والتاريخ . فتختار مدارس الغرب ودولا شرقية ، وتختار مدارس الشرق ودولا غربية . وتدرس هذه الدول دراسة تفصيلية لا من النواحي الجغرافية والتاريخية فحسب ، بل توجه العناية في دراستها الى القيم الثقافية فيها كالفنون والآداب والعادات والتقاليد .

ويمكن أن تدرس في حصص العلوم المشكلات الخاصة بالغذاء والزراعة والصحة في الاقاليم والاقطار التي يقع عليها الاختيار ؛ الامر الذى يبين أهمية التعاون الدولى في حل هذه المشكلات ، ويتيح الفرصة للتعريف بأعمال المنظمات المتخصصة المتفرعة من الامم المتحدة مثل منظمة الاغذية والزراعة ومنظمة الصحة العالمية .

ويمكن أن تسهم دراسة الآداب واللغات الأجنبية في هذه المشروعات من طريق اختيار مواد للقراءة ومقتطفات للترجمة وموضوعات للتعبير عن آداب القطر أو الاقليم المراد دراسته . ويمكن أن تستغل حصص اللغة كذلك في اعداد خطابات لترسل الى المدارس المشتركة في الخارج .

ويمكن أن يشترك مدرسو الفنون والموسيقى في تقديم المعلومات عن الفنون والازياء والقيم الجمالية . فقد تستغل حصص الفنون في اعداد مصورات أو معروضات ؛ وحصص الموسيقى في تذوق ألوان الموسيقى الشرقية أو الغربية أو في اعداد تسجيلات تتعلق بالمشروع .

على هذا النحو يمكن أن تسهم المواد الدراسية المختلفة في تنفيذ المشروع ، وتترابط حول موضوعه . ويمكن أن تشترك جمعيات النشاط الحر خارج مناهج الدراسة في هذه المشروعات بتقديم حفلات تمثيلية أو موسيقية ، أو بمشاهدة أفلام سينمائية ، أو باقامة ندوات تناقش فيها المشكلات العالمية المعاصرة ، أو باقامة معرض تعرض فيه خلاصة جهود التلاميذ ونشاطهم في المشروع ، أو باعداد كتيب أو اليوم أو صحيفة عن الاقليم الذى اتخذ موضوعا للدراسة .

ويمكن أن تستفيد المشروعات التي تهدف الى تدعيم التفاهم وتبادل التقدير الثقافى من تبادل المراسلات بين المدارس ، وتبادل الرسائل والصور والطوابع والالبومات والهدايا واللعب وصحف المدارس . ويحتاج هذا التبادل الى اعداد . فمن الضرورى معرفة لغة التخاطب وثمان الطوابع والمسافة والمدة التي تستغرقها الخطابات .

ومما يساعد على توطيد أواصر الصداقة مع الاجانب المقيمين في البلد والذين ينتمون الى القطر الذي يدرسونه ، دعوة زائرين منهم لالقاء احاديث واسئلة يوجهها التلاميذ الى الزائر .

٤- التقويم

يتعذر اقامة الدليل على قيمة الطرق والوسائل التي تتبع في هذه المشروعات التجريبية ، أو تقدير النتائج التي تتحقق منها ما لم تكن هناك أداة للتقويم . ولما كانت هذه المشروعات أساسا بمثابة تجارب ، فيجب أن توجه العناية في تخطيطها الى التقويم حتى يستطيع المشتركون في هذه المشروعات وغيرهم الحكم على مدى جدوى هذه البرامج والعمل على تحسينها على ضوء التجربة ، وحتى يمكن تطبيق هذه المشروعات والتجارب على نطاق اوسع . ولذلك كلفت المنظمة بعض الخبراء باعداد اختبارات مقننة لتجربها المدارس المشتركة في هذه التجارب . ووضع هؤلاء الخبراء نماذج لنوعين من الاختبارات المقننة : أولهما ، اختبارات للتحصيل ، والاخرى لتقدير الاتجاهات ؛ على أساس أن هذه التجارب لا تقاس قيمتها بكمية المعلومات المكتسبة فحسب ، بل تقاس كذلك بمدى ما تحدثه من تغير في اتجاهات التلاميذ . وأجرت كثير من المدارس المشتركة هذه الاختبارات كما هي بدون تعديل . وأدخلت مدارس أخرى بعض التعديلات عليها . كما استرشدت بعض المدارس بهذه النماذج ووضعت على منوالها اختبارات تتفق مع طبيعة تجاربها . واستخدمت الى جانب هذه الاختبارات المقننة الاختبارات الشفوية والمناقشة والمقال .

ووجه الشبه كبير بين الطريقة التي تشتمل على هذه الخطوات ، وطرق التربية الحديثة القائمة على النشاط كطريقة المشروع أو طريقة الوحدات الدراسية أو الطريقة المحورية . ومهما يكن نوع الطريقة التي تستخدم أو اسمها ، فإن المعول عليه في تنفيذها هو مدى ما تسهم به في تنمية اتجاهات التعاطف والتسامح والود والاخاء والتفاهم بين الشعوب . فتنمية هذه الاتجاهات لا يقل أهمية عن تحصيل المواد والمعلومات . ويتوقف تكوين هذه الاتجاهات وتنميتها على الروح التي تسود المدرسة ، وعلى اتجاهات المدرسين أنفسهم . ان الطريقة التي يعامل بها التلميذ في المدرسة يتوقف عليها تكوينه للاتجاهات السليمة نحو الآخرين . ولذلك يجب أن تهيب المدرسة جوا يستطيع فيه كل عضو من أعضاء الجماعة المدرسية أن يكتسب صفات العدالة والتصفة والتسامح والتعاون واحترام الناس على اختلاف أجناسهم ومذاهبهم وأحوالهم . ويتوقف غرس هذه الاتجاهات كذلك على اتجاهات المدرسين أنفسهم . فلا يرجى من مدرس متعصب أن يعلم تلاميذه التسامح . وقد ينقل المدرس مع القيم الثقافية

بدور الشك وسوء الظن . وقد ينقل الآراء المبيتة والافكار المبتسرة القائمة على التحيز . ولذلك يجب أن يكون المدرس مؤمنا برسالة التفاهم الدولي ، ومقتنعا بجدوى هذه البرامج ومتحمسا لتنفيذها ، وأن يدرك أهمية آرائه الشخصية في الشعوب الاخرى ، ويأثّر مسئول عن استخدام المنهج الدراسي بطريقة تبث في تلاميذه روح التعاون الودي ، وتثير اهتمامهم بمشكلات عالم الغذاء ، وتنمي فيهم الشعور بالواجب نحو المجتمع العالمي ، وذلك كامتداد للشعور بالواجبات الوطنية والقومية .

التفاهم الدولي في المدارس العادية

أثار مشروع التربية من أجل التفاهم الدولي اهتماما متزايدا في الاوساط التعليمية ، لاسيما أن التجارب والمشروعات التي طبقت في مدارس تختلف فيما بينها من حيث مناهجها وامكانياتها قد بينت امكان تطبيق برامج التربية من أجل التفاهم الدولي مع وجود المناهج العادية المقررة ، كما بينت أن تطبيق هذه البرامج يزيد من القيمة التعليمية للمواد الدراسية المقررة ويساعد على ترابطها . ولذلك أخذت تجارب هذه المدارس تنتشر بين غيرها من المدارس . واستفاد كثير من المدرسين من روح المشروع في تدريسهم للمناهج العادية . وساعد على اذاعة الافكار والمبادئ والطرق الخاصة التي جربت في هذه البرامج ، النشرات والمطبوعات التي أصدرتها منظمة اليونسكو ، والاجتماعات والحلقات الدراسية التي دعت اليها ، والمنح العديدة التي استفاد منها كثير من المربين المشرفين على هذه المدارس والتي أتاحت لهم زيارة المدارس المشتركة في هذا المشروع في مختلف الدول .

ويمكن أن نستخلص من تجارب المدارس المشتركة بعض الطرق الخاصة التي يمكن اتباعها في تدريس الجغرافية والتاريخ من واقع المناهج المقررة في المدارس العادية ، بحيث يسهمان في تحقيق أهداف التفاهم الدولي والتقدير المتبادل لقيم الشرق والغرب الثقافية .

الجغرافية والتفاهم الدولي

لا حاجة بنا الى تحريف الجغرافية لكي نجعلها تسهم في تحقيق التفاهم بين الامم والشعوب . فالجغرافية بطبيعتها من أصلح المواد التي تساعد على تدعيم التفاهم الدولي . ومن الممكن أن يدرك التلميذ خلال منهج الجغرافية العادي صورة متكاملة عن العالم ، تتضح منها تدريجيا العلاقات بين مختلف أحواله ، واعتماد الدول بعضها على البعض الآخر . وتعاونها بعضها مع البعض الآخر .

وبالنسبة لمشروع تبادل تقدير القيم الثقافية بين الشرق والغرب ،
تستعمل مناهج الجغرافية العادية على دراسة دول شرقية ودول غربية .
فإذا ما أردنا أن يحقق تدريس هذه الدول أهداف مشروع التقدير المتبادل
لقيم الثقافية بين الشرق والغرب ؛ فليس يكفي أن نعنى في تدريس هذه
الدول لجغرافيتها البشرية ممثلة في نواحي نشاط السكان وحرفهم وأعمالهم ،

وانما ينبغي أن نعنى كذلك بدراسة القيم الثقافية في هذه الدول ، ممثلة
في تقاليد أهلها وعاداتهم ، وفنونهم وآدابهم ، وتاريخهم وأمجادهم ، وآمالهم
وأمانهم ، ومظاهر حياتهم اليومية ، ونواحي تقدمهم وما أسهموا به في
إثراء التراث الثقافي بوجه عام . ومعنى ذلك أننا لا نعتبر الغرض من تدريس
الجغرافية - بالنسبة لأهداف مشروع الشرق والغرب - مقتصرًا على
الاهتمام بالنواحي البشرية وتفسيرها على ضوء الظروف الجغرافية
الطبيعية ؛ وانما نرى إضافة غرض آخر نهدف إليه من تدريسها هو العناية
بالتقييم الثقافي لشعوب هذه الدول .

وهناك اتجاه آخر يرمى الى اختيار إحدى المشكلات العالمية المعاصرة
مثل مشكلة السكان ، أو الانتاج أو الغذاء أو الصحة أو المحافظة على موارد
الثروة . . . ودراستها في إقليم كبير أو في مجموعة من الدول ؛ الأمر الذي
يبين كيف تواجه الدول المختلفة مشكلات متشابهة ، وحاجة هذه الدول
الى التعاون لمواجهة هذه المشكلات وتحقيق المصالح المشتركة ، كما يبين
مظاهر التعاون الدولي في حل المشكلات المتشابهة في مختلف الدول ، وأهمية
الجهود التي تقوم بها هيئة الأمم المتحدة والوكالات المتخصصة المتفرعة
منها مثل منظمة الأغذية والزراعة ومنظمة الصحة العالمية .

ويجب أن تقوم دراسة الشعوب والاقطار الشرقية والغربية ذات
الثقافات المختلفة على أساس الحقائق الموضوعية ، وأن تهدف الى تنمية
اتجاهات التسامح والتعاطف والتعاون واحترام حقوق الغير . وأن تعنى
بإبراز أوجه الشبه بين الشعوب في الحاجات الأساسية ، وكيف يختلف
تحقيق هذه الحاجات المتشابهة باختلاف البيئات ؛ وأوجه الشبه في المشاعر
الأساسية مثل حب الوالدين وطائتهما ورعاية الصغار وتذوق الفنون
والموسيقى والرقص والغناء ؛ وأوجه الشبه في الأهداف والقيم والمثل
أنفلياً . ويجب ألا يحول الاهتمام بالخصائص والصفات المشتركة بين
الشعوب ، دون الاهتمام بالفروق والاختلافات بينها في العادات والثقافات ،
والعناية بتفسير هذه الاختلافات على ضوء الحقائق والظروف الجغرافية ؛
حتى يتضح أنه بالرغم من الاختلافات بين الشعوب والثقافات ، هناك وحدة
إنسانية وأخاء ومصالح مشتركة .

التاريخ والتفاهم الدولي

يمكن أن يسهم تدريس التاريخ في المدارس العادية في تنمية الاتجاهات التي تساعد على تدعيم التفاهم بين الأمم والشعوب. وأول ما ينبغي مراعاته في تدريس التاريخ لتحقيق أهداف التفاهم الدولي هو أن نتوخى الصدق والامانة في سرد التاريخ وأن نعرض حقائقه بطريقة موضوعية . فما ينبغي قط أن نعمل إلى تحوير التاريخ أو تزيفه ، أو نعمل إلى تجميله أو تشويهه .

وقد لوحظ - بالنسبة لتبادل تقدير القيم الثقافية بين الشرق والغرب - أن مدارس الغرب تعنى بتاريخ الغرب ، أما تاريخ الشرق فيشار إليه بإيجاز . وفي مدارس الشرق لا يدرس تاريخ الغرب في مجموعه ، وإنما تقتصر الدراسة على تاريخ الدول الاستعمارية أو الدول ذات النفوذ . ولذلك يجب أن يدرس التلاميذ في بلاد الغرب موجزا لتاريخ الشعوب الشرقية ، وأن يدرس التلاميذ في بلاد الشرق موجزا لتاريخ الشعوب الغربية . ولما كانت مناهج الجغرافية العادية تشتمل على دراسة دول شرقية وأخرى غربية ، فمن الممكن أن تترابط دراسة جغرافية هذه الدول بدراسة تاريخها داخل إطار القيم الثقافية فيها .

ولوحظ كذلك أن دراسة التاريخ تغطي عليها النواحي السياسية . أما النواحي الثقافية والاجتماعية فقلما يلتفت إليها . ولذا يجب ألا تقتصر دراسة تاريخ الدول الشرقية والغربية على الأحداث السياسية والحربية فيها ، وإنما يجب أن تتعداها إلى النواحي الاجتماعية والاقتصادية والفنية والجمالية . فإلى جانب التاريخ السياسي الذي يقوم على الصراع والتنافس ، هناك تاريخ العلوم والفنون والآداب الذي يقوم على التعاون وتبادل الأفكار وتقدير القيم الثقافية وتذوقها . ولذا يحسن الاهتمام بالأحداث والمؤثرات التي عاينت على التقدم الاجتماعي والثقافي ، بدلا من الانصراف إلى الجانب السياسي أو الحربي من التاريخ .

ويتطلب تبادل تقدير القيم الثقافية ، دراسة الشعوب والثقافات التي كانت تغفلها المناهج أو التي كانت تدرسها دراسة عابرة ، والوقوف عند بعض فترات التاريخ القومي الهامة لمحاولة معرفة مجريات الحوادث وقتها الكافي أجزاء أخرى من العالم . وليكن الغرض من هذه الدراسة إدراك أنه ما من شعب إلا وله فضل على الميراث الثقافي ، وأن تقدم الثقافة والمعارف الإنسانية قد تم بفضل التعاون بين مختلف الشعوب .

مدارس الجمهورية العربية المتحدة

اشتركت في هذا المشروع ابتداء من عام ١٩٥٨ أربع مدارس في الاقليم الجنوبي ، منها مدرستان ثانويتان هما : الاورمان النموذجية والنقراشي النموذجية ، ومعهدان من معاهد المعلمين هما : المعلمين الريفية بعزبة النخل والمعلمات العامة بالقبة .

وشكلت لهذا الغرض لجنة برئاسة السيد المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم . وعقدت هذه اللجنة عدة اجتماعات ، ناقشت فيها أهداف هذا المشروع ، وطرق تنفيذه في المدارس المشتركة فيه . وفي مستهل العام الدراسي الحالي أعيد تشكيل هذه اللجنة برئاسة السيد وكيل الوزارة التنفيذية للشئون الثقافية والمعاهد . وانضمت الى هذا المشروع مدرستان من الاقليم الشمالي هما : ثانوية البنات الاولى ، ودار المعلمين الابتدائية بدمشق .

وقد تمثت شعبة القومية العربية تقريرين الى منظمة اليونسكو عن التجارب والمشروعات التي قامت بها مدارس الاقليم الجنوبي الاربعة المشتركة في هذا المشروع ، أحدهما عن عام ١٩٥٨ ، والآخر عن عام ١٩٥٩ . ونستخلص من هذين التقريرين فيما يلي مجمل اهم التجارب والمشروعات التي قامت بتنفيذها هذه المدارس .

١ - مدرسة الاورمان النموذجية الثانوية

في العام الدراسي ١٩٥٩/٥٨ اختارت المدرسة دولة شرقية هي الصين ودولة غربية هي اسبانيا لدراستهما دراسة تفصيلية عنيت بالقيم الثقافية فيهما . وكانت دراسة هاتين الدولتين من واقع المناهج المقررة في الجغرافية والتاريخ . وترايبت حول هذه الدراسة اجزاء من مختلف المواد الدراسية ، واللوان من النشاط الحر قامت به الاسر المدرسية . وأسفرت هذه الدراسة عن اصدار كتيبين أحدهما عن الصين والآخر عن اسبانيا قام بجمع مدتهما وتحريرهما طلبة المدرسة . وقد ظهرت فيهما العناية بالقيم الثقافية . ومن آيات ذلك الموضوعات التالية التي اشتمل عليها الكتيب الخاص باسبانيا : الآثار الاسلامية في اسبانيا - المدن الشهيرة بالاندلس - المرأة الاسبانية - الرقص الشعبي في اسبانيا - مصارعة الثيران - المعهد الثقافي الاسلامي في مدريد - المعهد الثقافي الاسباني في القاهرة - علاقات المودة والصداقة بين اسبانيا والجمهورية العربية المتحدة .

٢ - مدرسة النقراشي النموذجية الثانوية

في العام الدراسي ١٩٥٩/٥٨ اختيرت وحدة دراسية هي « دول مؤتمر باندونج » من واقع المناهج الدراسية المقررة في التاريخ والجغرافية للصف الاول الثانوى .

اهداف الوحدة :

ابرار الاهمية التاريخية لمؤتمر باندونج من حيث انه اول مؤتمر في التاريخ يشترك فيه اكثر من نصف سكان العالم وينادى بالتعايش السلمى والتعاون بين دول العالم قاطبة ، ومقاومة الاستعمار والسيطرة الاجنبية ، وبحق الشعوب في تقرير مصيرها ، وبنصرة القيم الانسانية وصيانتها .

التعريف بالعوامل التاريخية التى ادت الى الاستعمار ، الذى اجمعت دول باندونج على مقاومته .

توضيح ادوار كفاح الشعوب الافريقية والاسيوية ومشكلاتها الحاضرة التى تؤثر في الاحداث العالمية .

ابرار اثر مؤتمر باندونج في التعارف والتفاهم بين الشعوب الافريقية والاسيوية وبيان امكانياتها الطبيعية والبشرية الهائلة .

ربط اجزاء كثيرة من موضوعات المنهج المقرر في الجغرافية والتاريخ حول محور ذو مغزى ، يتصل بالاحداث الجارية هو : الدول الافريقية والاسيوية في مواجهة دول الاستعمار .

خطوات الدراسة :

مؤتمرات الشعوب الاسيوية والافريقية (باندونج - القاهرة - مؤتمر اكرا الافريقى) اهميتها - الدول المشتركة فيها - قراراتها - اثر هذه المؤتمرات في السياسة العالمية .

أمثلة من الدول الاسيوية التى اشتركت في المؤتمر : الهند - الصين الشعبية - اندونيسيا - اليابان ، ودراسة البيئات التى تمثلها هذه الدول الواردة في المنهج المقرر بقصد التعريف بالخصائص العامة لهذه البيئات من النواحي الطبيعية والبشرية .

الاستعمار ونهضة الشعوب الافريقية والاسيوية لمقاومته - ارتباط الاستعمار في العصور الحديثة بأوروبا - حالة أوروبا في العصور الوسطى -

تحول أوروبا من الضعف الى القوة ، وتفسير ذلك (بموضوعات واردة في المنهج المقرر) النهضة الاوربية - الكشوف الجغرافية - التقدم العلمى - الانقلاب الصناعى .

أمثلة للدول الاستعمارية : إنجلترا - هولندا - بلجيكا . ودراسة البيئات التى تمثلها هذه الدول طبقا للمنهج المقرر .

الاستعمار فى افريقية : مساوئه - نهضة الشعوب الافريقية للتخلص منه . ودراسة أمثلة للدول الافريقية الواردة فى المنهج مثل : الكنفو - نيجيريا - غانة - غينيا - الجزائر - والبيئات التى تمثلها هذه الدول .

الاستعمار فى آسيا : البلاد العربية مع التركيز على الجنوب العربى (الحميات البريطانية على الخليج العربى) مشكلة فلسطين .

وفى العام الدراسى ١٩٦٠/٥٩ واصلت المدرسة نشاطها فى هذا المشروع على غرار التجربة التى قامت بها فى العام السابق . واختار الطلبة دولتين شرقيتين هما : أندونيسيا واثيوبيا ودولتين غربييتين هما الولايات المتحدة والمانيا الغربية لدراستهما دراسة تفصيلية . هذا الى جانب الموضوعات المقررة فى مناهج الجغرافية والتاريخ . وازدادت العناية بالدول الافريقية والاسيوية بصفة خاصة . وترابطت دراسة تاريخ هذه الدول مع دراسة جغرافيتها داخل اطار القيم الثقافية فيها . وأعد الطلبة كتابا عن كفاح شعوب افريقية قاموا بدراسته . واسهمت التربية الفنية فى هذا المشروع بدراسة الفنون المختلفة عند بعض شعوب آسيا وافريقية ، ونشرت نماذج منها فى صحيفة المدرسة . وأقام الطلبة معرضا مصورا عرضوا فيه صورا لمظاهر حياة الشعوب الافريقية والاسيوية وروائعهم الفنية .

واشترك طلبة القسم العلمى فى المشروع بدراسة علماء من الغرب والشرق كان لهم آثار ومؤلفات ونظريات علمية ورياضية . وقام الطلبة بكتابة البحوث والمقالات . ورسموا الصور لهؤلاء العلماء وعلقوها حول حجرات الدراسة ، وفى أسفل كل صورة موجز عن حياة العالم وأهم آثاره ونظرياته .

وأقام الطلبة معرضا مصورا يمثل نشاط هيئة الامم المتحدة كهيئة تعمل على التقارب والتفاهم العالى وتقديم المساعدات للشعوب الحديثة النمو حتى لا تتأخر عن مسيرة ركب الحضارة .

٣ - مدرسة الملاحظات العامة بالقبّة :

فى العام الدراسى ١٩٥٩/٥٨ اختيرت لدراسة دولتان هما السودان

واليابان من واقع المناهج الدراسية المقررة . وترابطت اجزاء من مختلف المواد الدراسية حول هاتين الدولتين . واسفرت هذه الدراسة عن وضع كتيبين احدهما عن السودان والاخر عن اليابان . قامت الطالبات بجمع مادتهما واصدارهما . وقد ظهر فيهما بوضوح الاهتمام بالقيم الثقافية ، ومن آيات ذلك الموضوعات الطريفة التالية التي اشتمل عليها الكتيب الخاص بالسودان . ماذا تعرف عن جنوب الوادي - اللغة العربية وانتشارها في السودان - الدين الاسلامي في السودان - المرأة في السودان - التعليم في السودان - الشعر والادب في السودان . . . واشتمل الكتيب الخاص باليابان على كثير من المعلومات الشيقة الحديثة الموضحة بالصور عن مختلف مظاهر الحياة والقيم الثقافية في اليابان - معلومات وطرائف ليس لها نظير فيما نألفه من كتب الجغرافية المدرسية .

وفي النشاط الحر خارج مناهج الدراسة ، تكونت جماعة « صديقات الشعوب » من طالبات المدرسة . وقامت هذه الجماعة ببرامج نشاط متعددة منهالقاء الاحاديث والمحاضرات في الاذاعة المدرسية ، واعداد صحف حائط ولوحات وملصقات عن السودان واليابان - والاشتراك في المعرض الذي اقامته المنطقة الشمالية بمناسبة انعقاد المؤتمر الافريقي والاسيوى . وكان من ابرز ما قامت به هذه الجماعة دعوة ٥٠ طالبة من طالبات الاقطار الشرقية « اندونيسيا - البحرين - الصومال - الاردن - فلسطين . . » المقيمت بالقاهرة الى حفل للشاي والتعارف اقيم بدار المدرسة في مساء يوم ٥ يونية عام ١٩٥٨ ودعى الى هذا الحفل اعضاء اللجنة المشرفة على المدارس المشتركة في هذا المشروع . وقدمت جماعة صديقات الشعوب أوبريت الوحدة . وقدمت طالبات الاقطار الشرقية اغان شعبية ورقصات وطنية . ووزعت على المدعوات مطبوعات المدرسة ، وكتيبات من مصلحة الاستعلامات . وتعارفت طالبات جماعة صديقات الشعوب بالمدرسة بالمدعوات واتفقن معهن على تبادل المراسلات . وكان من البين - تمشيا مع اهداف مشروع الشرق والغرب - ضرورة العمل على دعوة طالبات من الاقطار الغربية الى حفلات مماثلة للتعارف .

وفي عام ١٩٦٠ اشتركت مدرسة المعلمات العامة بالعباسية في هذا المشروع بدلا من مدرسة معلمات القبة التي ألغيت وحولت طالباتها الى مدرسة معلمات العباسية .

٤ - مدرسة المعلمين الريفيه بعزبة النخل

في العام الدراسي ١٩٥٩/٥٨ اختيرت للدراسة دولة شرقية هي العراق واخرى غربية هي ايطاليا ، من واقع المناهج المقررة . ودرست هاتان

؟ دولتان دراسة تفصيلية في حصص المواد الاجتماعية . ولم تقتصر هذه الدراسة على النواحي الجغرافية والتاريخية فحسب ، بل اتجهت العناية إلى القيم الثقافية فيها . واكمل النشاط الحر خارج مناهج الدراسة العمل في الفصل ، فخصصت صحيفتان من صحف الحائط احدهما للعراق والاخرى لاطاليا قام الطلبة بتحريرهما . كما نظمت بعض المحاضرات عن العراق وايطاليا القاها اساتذة المدرسة وبعض الزائرين . ورسم الطلبة ثلاث لوحات كبيرة عن العراق تمثل تحطيم حلف بغداد ، وبترول العراق ، وتغيير الحكم عن طريق الجيش .

وفي العام الدراسي ١٩٦٠/٥٩ اختيرت للدراسة دولتان شرقيتان هما اثيوبيا وايران ، ودولتان غربيان هما ايطاليا واليونان . ودرست هذه الدول دراسة تفصيلية ازدادت فيها العناية بالقيم الثقافية وبتطورات الحياة الحديثة فيها ، وبالعلاقات هذه الدول بالجمهورية العربية المتحدة وقد روعي في اختيار هذه الدول أن تكون من واقع المناهج المقررة . ودرست في حصص المواد الاجتماعية . وأسهمت بقية المواد كاللغة والعلوم والتربية الفنية في هذه الدراسة ، الأمر الذي اقتضى فيه التعاون الوثيق بين مدرسي هذه المواد .

وعنيت جمعيات النشاط المدرسي بتوجيه نشاطها لتحقيق اهداف هذه الدراسة ، ومن أبرز ما قامت به في هذا المجال :

تخصيص صحيفة حائط لكل دولة من هذه الدول قام الطلبة بتحريرها .

اذاعة احاديث عن هذه الدول في الاذاعة المدرسية .

دعوة زائرين اجانب من رعايا هذه الدول المقيمين بالقاهرة لالقاء احاديث عن بلادهم .

اقامة معرض لنشاط الطلبة جمع مختلف مظاهر هذا النشاط ، وعرضت فيه صور وأعلام وطوابع وخرائط ولوحات عن هذه الدول .

خاتمة ومقترحات

١ - أول ما يستوقف النظر في تجارب المدارس العربية المشتركة في هذا المشروع ، انها اقتصرت في السنتين الماضيتين على دراسة دول شرقية واخرى غربية . ويرجع هذا الاهتمام إلى أن المناهج المقررة تسمح بدراسة

هذه الموضوعات . وهذا الاتجاه - وان كان يتمشى تماما مع أهداف مشروع الشرق والغرب - الا اننا نقترح ان تولي المدارس مزيدا من عنايتها في التجارب المقبلة الى دراسة هيئة الامم المتحدة وحقوق الانسان ، لان أى برنامج للتربية من أجل التفاهم الدولي يعد في الواقع ناقصا اذا لم يشتمل على دراسة هذين الموضوعين . وفي الثمرات والكتيبات التي تصدرها هيئة الامم المتحدة ومنظمة اليونسكو كثير من التجارب الطريفة التي يمكن الاسترشاد بها في تدريس هذين الموضوعين .

٢ - يلاحظ انه لم يبذل جهد يذكر في تجارب هذه المدارس بالتقويم على الرغم من اهميته البالغة في مثل هذه المشروعات التجريبية . وقد أعدت منظمة اليونسكو بعض الاختبارات المقتنة لتستخدمها المدارس المشتركة في هذا المشروع ، فحبذا لو ان لفيقا من اساتذة كلية التربية المشرفين على المدارس النموذجية توفر على تنقيح هذه الاختبارات ، لتتفق مع طبيعة التجارب التي تقوم بها المدارس العربية ، حتى تسير هذه التجارب طبقا للأساليب العلمية .

٣ - ينبغي العمل على توثيق الصلة بين المدارس المشتركة في هذا المشروع في الجمهورية العربية المتحدة ، ولا سيما بعد ان انضمت الى هذا المشروع مدرستان من الاقليم الشمالي ، وذلك بتبادل المطبوعات والتجارب والزيارات ، وبعقد اجتماعات دورية لمدرسين المشتركين في هذا المشروع .

٤ - ونقترح ضم مدرستين اعداديتين الى هذا المشروع على اساس ان تنمية اتجاهات التفاهم والتعاون يمكن ان يبدأ في أولى مراحل التعليم ، وأن العادات والاتجاهات التي تتكون في الصغر يكون لها اكبر الاثر في حياة الفرد في الكبر . وفي مناهج المرحلة الاعدادية مجال كبير لاختيار موضوعات يساعد تدريسها على تنمية هذه الاتجاهات . ويشتمل منهج التربية الوطنية للصف الثالث الاعدادي بالذات على دراسة هيئة الامم المتحدة .

٥ - ويجب ان تخصص برامج للتربية من أجل التفاهم الدولي والتقدير المتبادل لقيم الشرق والغرب الثقافية في معاهد اعداد المعلمين . ويمكن ان تكون هذه البرامج قائمة بذاتها او كجزء من مناهج الطررق الخاصة بتدريس المواد الاجتماعية فيها . وكذلك يحسن اعطاء المدرسين

العاملين فكرة عن هذا المشروع ضمن برامج تدريبهم أو في حلقات الدراسة
الصيفية .

٦ - والممول عليه أخيراً هو الاستفادة من روح الطرق والتجارب
التي نجحت في المدارس الرائدة المشتركة في هذا المشروع في تدريس المواد
الاجتماعية وغيرها من المواد الدراسية في لمدرس العسادية . ومن المهم
التوفيق بين الاتجاهات القومية العربية واتجاهات التفاهم الدولي ، وأن
يكون اشتراك مدارسنا في تطبيق برامج التربية من أجل التفاهم الدولي
داخل اطار اعتزازنا بقوميتنا وبقيمنا الثقافية .

أهداف التعليم الزراعي

(١)

الدكتور مصطفى كامل بدران
الاستاذ المساعد بكلية التربية

لماذا نهتم بالاهداف ؟

ما الاغراض التي من اجلها انشئت مدارس التعليم الزراعي ؟ وما الوسائل التي عن طريقها نتبين اذا كانت هذه الاغراض قد تحققت ام لا ؟ اهمية الاجابة على هذين السؤالين تتضح في انه اذا اخطانا هنا فالتوقع ان يستمر خطؤنا في مناقشة امور التعليم الزراعي من الان فصاعدا .

ان الاهداف والتقويم متداخلان بحسب طبيعة تعريف كل منهما . قد يقول قائل انهما كثيرا ما كانا يعتبران منفصلين . ولكن فصلهما يؤدي الى سوء فهم المقصود منهما . فمن وظيفة الاهداف اننا نندارسها ونجعلها منارا لعلنا طالما نحن نسعى لتحقيقها . وعلى ضوءها نتبين مدى نجاحنا او تقدمنا نحو بلوغ هذه الاهداف او فشلنا في ذلك ، ثم نعيد تحديد الاهداف (١) على هدى المعلومات التي يكشفها التقويم . اما اذا اجرينا التقويم على غير ضوء اهداف التعليم الزراعي ، فأغلب الظن اننا نكون قد اجرينا تقويما لا يتفق والاغراض التي من اجلها انشئ التعليم الزراعي . مثل هذا التقويم يعنى بمظهر الاثاث والمباني وطرق التدريس ، مثلا ، عندئذ نضطر لاستعمال المعايير النظرية او التقليدية التي نبرر استعمالها عادة بأنها ضرورية لتحقيق اهداف التعليم الزراعي . ولكن معرفة انسب (الاثاث والمباني وطرق التدريس) مستحيل ما لم تكن الاهداف واضحة ومتعارفا عليها ، وما لم نتبين مدى نجاحنا في السير نحوها . فاذا حددنا الاهداف ، فالمحتمل ان نجد ان الاثاث والمباني وطرق التدريس تختلف من مدرسة لمدرسة ، ومن مدرس لمدرس وفق ما تتطلبه الاهداف في الظروف المختلفة (٢) . كذلك نجد ان توحيد طرق التقويم على اساس تحديد « الصالح » من الاثاث والمباني وطرق التدريس يؤدي الى البعد بنا عن تحقيق الاهداف الحقيقية .

(١) اي ان الاهداف ليست اذلية .

(٢) فوجود مزرعة في المدرسة يتحدد وجوبه او جوازه او عدمهما على ضوء الاهداف المرجوة في تلك المدرسة .

ما هي الاهداف ؟

ان اول اعتبار فيما يختص بالاهداف هو ان التعليم الزراعى فرع من غروع التربية والتعليم . انه ليس فرعاً من الزراعة ، رغم انه يرتكن على المادة الزراعية فى تحقيق أغراضه .

ان التربية هى الغرض الوحيد الذى أنشئت من أجله مدارسنا . ومن الخطر ان تحاول المدرسة خدمة أغراض أخرى .

والتربية تعمل على استشارة نمو الافراد واحداث التغيير فى سلوكهم - لا أكثر من هذا .

وربما يمكن تحويل شعار اليونسكو ، ليناسب أغراضنا ، فيصير : يبدأ التقدم أو التدهور الزراعى فى اذهان الناس ، وفى اذهان الناس يجب أن نضع الاسس لزراعة سليمة وحياة ريفية صالحة . اننا نحتاج الى مزيد وتحسين فى العلوم الزراعية ، ولكن يعوقنا عن تحسين الزراعة والحياة الريفية قصور اهتمام الفلاحين ومثلهم العليا ومستوياتهم ومفهوماتهم وقدراتهم ومهاراتهم .

فاذا عنت التربية بإحداث التغييرات الهامة الباقية الاثر فى الناس ، فيجب ان تعطى المدرسة حق احداث هذه التغييرات ما استطاعت الى ذلك سبيلا . وقد يرفض المربون ان يقوموا بتغيير سلوك الناس رغم أنهم ، حتى ولو ملك المربون الوسائل ، عملاً بالقاعدة التى يمكن اشتقاقها من القاعدة القديمة التى تقول « تستطيع ان تقود حصاناً الى الماء ولكنك تعجز عن ان تجبره على الشرب » . بالمثل يجب ان يرغب فى التغيير من يريد ان يطرأ عليهم التغيير ، والا فلن يحدث تغييراً أو لن يبق للتغيير أثر . وتنضم الديمقراطية ان يكون للناس الحق فى ان يكونوا بالصورة التى يريدونها ، طالما يقبلهم المجتمع . اذن يبدو ان اهداف التعليم الزراعى يجب ان يختارها التلاميذ ، بتوجيه من المدرسين . وهذا هو المتبع فى تعليم الكبار حيث المجال الوحيد لتطبيق هذه القاعدة . وقد جربت هنا محاولات لتعليم الكبار فى الزراعة ، وفشلت . والارجح ان هذا الفشل يرجع الى ان المدرسين كانوا يريدون تغيير سلوك الفلاحين وفق هوى المدرسين ، دون مراعاة لرغبات الفلاحين عنى الاطلاق . اما فى حالة الاطفال والشبان فيمكن ان يكون للآباء والمجتمع دور هام فى تحديد الاهداف ، لاننا نفترض ان الاطفال ناقصو القدرة على تحديد أهدافهم . ومع ذلك فيجب ان يقبل الاطفال هذه الاهداف ، كى يمكنهم ان يبلغوها حقاً .

اننا نفترض هنا ان التربية عملية شعورية يمكن ان يفهمها الطلاب، وتعود عليهم بالخير فعلا . هذا الافتراض يتضمن ان الطلاب سيسهمون بالتدريج في تحديد اهداف تعليمهم ، وفي اختيار الطرق والوسائل لتحقيق هـذا الاهداف ، وفي تقويم النواتج .

ان التفسيرات التي يرمى التعليم - بما فيه التعليم الزراعى - الى احداثها في الطلاب تغييرات في حياتهم خارج المدرسة . انها تغييرات باقية ، اى تغييرات تبقى طالما ينبغي ان تبقى . اذن فالتفسيرات التي تظهر في المدرسة ولا تظهر خارجها ليست تغييرات تربوية البتة . ان التربية لا ترمى اى تغيير الناس تغييرا لا يتعدل ، انما ترمى الى تكيف الناس . ولكن اذا لم يوضع اساس السلوك خارج المدرسة اثناء وجود الطالب في المدرسة فسيكون التكيف للمواقف الجديدة غير سهل .

والمألوف ان تكون اهداف التعليم الزراعى - كاهداف انواع التعليم الاخرى - القدرة على التكيف خارج المدرسة . ولذا فالمعتاد ان تذكر اهداف التعليم الزراعى في صيغة قدرات . ومع ذلك ، فقبل اكتساب قدرة او اثناء اكتسابها ، ينبغي احداث تغييرات اخرى في الطالب . فقد يلزم ان يهتم باكتساب القدرة . وقد تكون مثله العليا ومستوياته منخفضة او غير موجودة فيما يختص بهذه القدرة . وقد تعوزه المعلومات والمفاهيم الاساسية التي تلزم اذا شاء ان يقوم بعمل ما تعلمه . وقد يلزمه ان يكتسب عددا من المهارات التي تشملها القدرة . قد توجه هذه الاهداف الصغرى التدريس للفصول النهارية . ولكن الهدف الاكبر (انماء القدرة) ينبغي ألا يفقد ، ويجب ان تسهم الاهداف المباشرة في تحقيقه .

فاذا كان الواجب ابقاء الاهداف الرئيسية امام بصيرتنا ، فيجب ان تكون هذه الاهداف قليلة العدد . ومن المحبذ ان تحتوى قائمة الاهداف على ما بين اربعة اهداف واثنى عشرة هدفا . وقصر قائمة الاهداف يكسب لكل هدف قيمة هائلة .

ولما كان التعليم الزراعى جزءا من التربية العامة ، فيمكن ان نتوقع ان يسهم التعليم الزراعى في الاهداف المساهمة للتعليم علاوة على الاهداف الخاصة له . وما دمنا ننظر الى التعليم العام على انه اهم من التعليم المهنى ، فننتوقع ان تكون مساهمة التعليم الزراعى في التعليم العام جليلة . حتى في فصول الراشدين (وهى فصول تربوية لتعليم الفلاحين الجديد في مهنة الزراعة وتحسين عملياتها) تعد اهداف التعليم العام مهمة . وما دام معظم الفلاحين الراشدين يثقلون تعليميا مدرسيا (الا فى الزراعة) فهم يحتاجون الى استمرار التعليم العام . ان الزراعة مادة واسعة المدى بحيث يجب ان

يستعان بمواد أخرى كثيرة في تدريس الزراعة بنجاح . ولذا يستفيد الفلاحون في الفصول الزراعية قدرا كبيرا مما يمكن تسميته بالتعليم العام .

من يضع الاهداف ؟

تستطيع «المجالس الاستشارية» أن تمد المدرسين بصورة تقريبية عن الظروف الزراعية في المجتمع . هذه الصورة يستعملها المدرس لتكون أساسا لعمله ، لحين القيام بدراسة كاملة . كذلك تستطيع المجالس التي تهتم بالدراسات الخاصة أن تساعد المدرس في تحديد البيانات والأدلة التي يصح جمعها ، وتؤيد هذه الدراسات ، وتحصل على تعاون الأفراد والهيئات في هذه الدراسات وتفسر البيانات التي يحصل عليها .

والمعتاد أن يختار أعضاء بالمجالس الذين عاشوا فترة طويلة في المجتمع والذين يهمهم مستقبله . وهم يعرفون نواحي الضعف في أساليب الزراعة والحياة القروية ويرغبون في اصلاحها . ولذا فاذا اشتركوا في برنامج تعليمي فانهم يميلون لمعرفة ظروف المجتمع وقت بدء البرنامج ، كما يميلون لمعرفة التغييرات التي تطرأ بسبب تنفيذ البرنامج . وطالما نادى رجال التعليم الزراعي باستعراض ظروف المجتمع ، ولكنهم فعلوا القليل في هذا الاتجاه . واستعراض ظروف المجتمع يبدو لأعضاء المجالس الاستشارية ضروريا ووسيلة معقونة للحصول على المعلومات لتشخيص ظروف المجتمع ، ولاستعمالها في البرامج التعليمية ، وفي تقويم النواتج التربوية . أن أعضاء المجالس الاستشارية يستطيعون ابداء اقتراحات طيبة عن الطرق اللازمة للحصول على آراء أفراد المجتمع . أن تأييد المجالس الاستشارية يكاد يكون كل ما هو مطلوب ، كي يقبل الأهالي الاستجابة للدراسة التي تستعرض ظروف المجتمع .

بعد جمع البيانات الأساسية وتلخيصها وتفسيرها ، يستطيع مدرسو الزراعة والمجالس الاستشارية للمدرسة الزراعية وغيرهم أن يشرعوا في تشكيل الاهداف لبرنامج مدته سنة أو لبرنامج طويل الامد في التعليم الزراعي .

ما الشروط الواجب توافرها في الاهداف ؟

وكي تكون الاهداف مناسبة لظروفنا الثقافية ، يجب أن تحقق الاهداف المعايير الآتية :

- ١ - يجب أن تتمشى الاهداف مع القيم الديمقراطية ، إذ كنا نؤمن أن للتربية والمجتمع أهدافا مشتركة .

٢ - يجب أن تبنى الاهداف على الحاجات البشرية (لتلاميذ والخريج) وعلى حاجات ثقافتنا ، أى يجب أن تكون الاهداف « مجردة » ، ولا تراعى ظروف من وضعت الاهداف من أجلهم .

٣ - يجب أن تبنى الاهداف على الحاجات الزراعية للبلد والمجتمع ، أى لا تسعى لتحقيق مالا تحتاج اليه البلد أو لوجود مالا يصح وجوده .

٤ - يجب أن لا تتعارض الاهداف مع بعضها .

٥ - يجب أن تصاغ الاهداف في صورة تغييرات في سلوك الافراد ، فليس الهدف مجرد « خدمة » ، ولكنه « تعليم » الافراد . ونستدل على حدوث هذا التعليم بحدوث التغييرات في سلوك الافراد .

٦ - يجب أن تكون الاهداف ممكنة التحقيق .

٧ - يجب أن تشمل كل نواحي النشاط التي تشترك فيها المدرسة ، بمعنى أن لا يصح بقاء ناحية من نواحي النشاط لا تسهم في تحقيق الاهداف .

٨ - يجب أن تذكر الاهداف بوضوح ، بحيث لا يظهر أى لبس فيما تنوى المدرسة تحقيقه .

٩ - يجب أن تكون الاهداف من الشمول بحيث تحفز هممة المدرس والمجتمع .

١٠ - يجب أن تكون الاهداف محددة لدرجة تمكن المدرس والمجتمع من معرفة متى أمكن تحقيق كل هدف من الاهداف .

١١ - يجب أن تكون الاهداف متطورة مع تطور المجتمع .

دور التعليم الزراعى فى التعليم العام :

ان التعليم الزراعى المهنى جزء لا يتجزأ من التعليم العام ، ويخدم الاهداف العامة للتعليم : فهو يسهم فى تنمية قدرة التلاميذ على التفكير والدراسة وقدرتهم على حل المشكلات حلاً موفقاً - الامر الذى يتطلب مهارات فى جمع البيانات والادلة وتفسيرها . كذلك يساعد التعليم الزراعى المهنى على انماء اتجاهات واهتمامات مستحسنة ، وعلى انماء الحساسية الاجتماعية فى التلاميذ . كذلك يخدم التعليم الزراعى المهنى الاهداف الاخرى للتعليم العام فيما يختص بالعيش الموفق فى مجتمع ديمقراطى .

وفيمما يلى بعض الامثلة التى تبين الطرق التى يسهم فيها التعليم الزراعى المهنى فى الاسس السبعة الحيوية للتعليم العام :

- ١ - التعليم الزراعى المهنى يهيىء للتلاميذ فرصا للنشاط فى الزراعة العملية والنشاط المدرسى والرحلات وغيرها من أوجه النشاط الخلوى التى تسهم فى جودة صحة التلاميذ .
- ٢ - التعليم الزراعى المهنى ينمى فى التلاميذ القدرة على التفكير البنائى وحل المشكلات مما يساعد التلاميذ على التمكن من **العمليات الرئيسية الأساسية** .
- ٣ - التعليم الزراعى المهنى يدرّب التلاميذ على ان يكونوا أفرادا صالحين فى البيت ، لان التعليم الزراعى المهنى يتضمن مشكلات مرتبطة ارتباطا وثيقا بالبيت وبالحياة فى الحقل والمنزل .
- ٤ - التعليم الزراعى المهنى يهيىء للتلاميذ فرص **التوجيه الى مهنة الزراعة** ، وفى مهنة الزراعة ، وفرص التقدم فيها ، واستخدام ما تعلموه فى المدرسة من معلومات ومهارات فى الزراعة العملية .
- ٥ - التعليم الزراعى المهنى يساعد على تنمية القدرات الضرورية للمواطنة **الصالحة** عن طريق الجمعيات المدرسية وغيرها .
- ٧ - التعليم الزراعى المهنى يسهم فى تنمية **الخلق القويم** ، عن طريق الاسلوب الذى يسلكه المدرس الذى يقضى وقتا طويلا مع تلاميذه فى نواحى نشاط مختلفة تنمى فيهم الاخلاق الفاضلة .

الدراسات العملية في مراحل التعليم العام

للاستاذ جمال خشبة

المدير المساعد لتخطيط التعليم الابتدائي

أولاً - اتجاه السياسة التعليمية الجديدة الى العناية بالدراسات العملية :

لبلادنا في الوقت الحاضر أهداف قومية ، وغايات اجتماعية متميزة ، من أهمها تحقيق العدالة الاجتماعية بين جميع أفراد الشعب ، وتدعيم أسس النظام الاشتراكي الديمقراطي التعاوني ، وتجديد بناء المجتمع . وثبتت قواعده بأعداد كل فرد فيه ليضطلع بمسئوليته الفردية والاجتماعية . . . وليقدر على أداء وظيفته متعاوناً مع سائر الأفراد للعمل على تقدم هذا المجتمع ورفع مستوى المعيشة فيه .

لهذا كان من الطبيعي عند تحديد أهداف التربية والتعليم لجميع المراحل التعليمية أن تبرز بعض الاتجاهات التي تحقق غاياتنا الاجتماعية في هذه المرحلة الحاسمة التي تمر بها بلادنا .

وكان من أبرز هذه الاتجاهات تنمية الاستعدادات الخاصة عند التلاميذ ، وتوجيهها لاكتساب بعض المهارات العملية النافعة بقصد تهيئتهم لعمل في ميادين الحياة المختلفة .

ولهذا اتجهت السياسة التعليمية الجديدة الى الاهتمام بالدراسات العملية ، وزاد من عناية الوزارة بها في الأيام الأخيرة هذه الأعداد الضخمة من التلاميذ الذين تقف بهم استعداداتهم وظروفهم عن مواصلة تعليمهم في المراحل التالية . . . وهؤلاء التلاميذ يتضاعف عددهم عاماً بعد آخر كما يتضح من الإحصاء التالي :

١ - في المرحلة الابتدائية

عام ٥٨/٥٧	عام ٥٩/٥٨	
١٥٧١١٨	٢٣٧٣.٤	عدد التلاميذ المنتهين من المرحلة الابتدائية
		» » المقبولين بالمرحلة الإعدادية
٥١٧٧١	٨٤٥٠.٥	(بجميع أنواع مدارسها)
١.٥٣٤٧	١٥٢٢٧٩٩	» » المتخلفين
٪ ٦٧	٪ ٦٤	نسبة المتخلفين للمنتهين من المرحلة

ب - في المرحلة الإعدادية

عام ٥٨/٥٧	عام ٥٩/٥٨	
٧٢٥٣٧	٧٢٦٦٢	عدد التلاميذ المنتهين من المرحلة الإعدادية
٥١٩٩٧	٥٦٦٣٠	» » المقبولين بالمرحلة التالية
٢٠٦٤٠	١٦٠٣٢	(بجميع أنواع مدارسها)
٢٨٣٤٪	٢٢٣٢٪	» » المتخلفين
		نسبة المتخلفين للمنتهين من المرحلة

ج - في المرحلة الثانوية

عام ٥٨/٥٧	عام ٥٩/٥٨	
٢٨١٥٧	٤٥٩٨٢	عدد التلاميذ المنتهين من المرحلة الثانوية
٢٤٧٦٣	٣٦٥٩٣	» » المقبولين بالجامعة والمعاهد العالية
٣٣٩٤	٩٣٨٩	ومراكز التدريب المهنية
١٢٣١٪	١٩٪	عدد التلاميذ المتخلفين
		نسبة المتخلفين للمنتهين من المرحلة

وهذا الاحصاء يوجهنا الى حقيقة هامة .. هي انه يجب ان ننظر الى كل مرحلة من مراحل التعليم على انها مرحلة منتهية بالنسبة لكثيرين من المنتظمين فيها .. وانه يجب ان نضع نصب أعيننا ان تعمل كل مرحلة من هذه المراحل على اعداد تلاميذها للحياة العملية في البيئة التي يعيشون فيها.

ثانيا - تحديد مفهوم الدراسات العملية

ولقد قامت وزارة التربية والتعليم المركزية من بضعة شهور بتشكيل لجنة لوضع تخطيط متكامل للدراسات العملية في مراحل التعليم العام لتحقيق ما يأتي :

- ١ - الكشف عن ميول التلاميذ واستعداداتهم وتنميتها بما يساعدهم على اختيار نوع العمل المناسب لهم في مستقبل حياتهم .
- ٢ - تعويد التلاميذ احترام العمل اليدوي ومن يقومون به .
- ٣ - تدريب التلاميذ على أنواع المهارات العملية ذات الصبغة الانتاجية .
- ٤ - تنمية الوعي العملي بين التلاميذ .
- ٥ - التعرف على امكانيات البيئة وخاماتها وحسن استغلالها .
- ٦ - اكساب التلاميذ الاتجاهات السليمة والمهارات اللازمة لاستثمار أوقات فراغهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالخير والنفع .

وحتى لا يساء فهم المقصود من الدراسات العملية ، عمدت اللجنة الى تحديد مفهوم هذه الدراسات في كل مرحلة من المراحل على الوجه التالي :

١ - في المرحلة الابتدائية

يقصد بالدراسات العملية في المرحلة الابتدائية بأنها مجموع الخبرات العملية التي يكتسبها التلميذ نتيجة لانواع النشاط المتعددة التي يمر بها في مجالات المواد الدراسية المختلفة .

وعلى ذلك فالدراسات العملية يجب الا تكون قاصرة على الحصص المخصصة للمواد العملية من تربية فنية وتربية زراعية وتربية نسوية . . الخ ، وانما يجب أن تكون عملية مستمرة ترتبط بجميع المواد بلا استثناء ، كما ترتبط بكل ما يتعلق بالحياة المدرسية داخل الفصل وخارجه .

وعلى هذا فالدراسات العملية في المدرسة الابتدائية لا يمكن أن يقصد بها كما فهم الكثيرون تعليم تلميذ هذه المدرسة أن يتخذ منها وسيلة للعيش . . لان الحد الأقصى من العمر الذي يصل اليه التلميذ في هذه المدرسة وهو سن ١٢ سنة لا يمكن ان يسمح باعداد هذا التلميذ اعدادا مهنيا ، وتعليمه صناعة يمكن ان تكتسب منها . وكل ما يتطلبه من هذه المدرسة أن تكتسب تلميذها بعض الاتجاهات العامة في التواحي العملية على نحو يعده بعد أن يترك المدرسة للتدريب في مجال العمل الذي يناسبه .

ب - في المرحلة الإعدادية

الدراسات العملية في المرحلة الإعدادية استمرار لمجموع الخبرات العملية التي تمرن عليها التلميذ في المرحلة الابتدائية نتيجة لانواع النشاط التي يكون قد مر بها في مجالات المواد الدراسية المختلفة .

وعلى ذلك فالدراسات العملية في المرحلة الإعدادية ، مثلها في المرحلة الابتدائية ، يجب الا تكون قاصرة على الحصص المخصصة للمواد العملية من تربية فنية وزراعية ونسوية . . الخ ، وانما يجب أن تكون مستمرة ، ترتبط بجميع المواد بلا استثناء ، كما ترتبط بكل ما يتعلق بالحياة المدرسية من نشاط . . على أن تتاح الفرصة للطالب في الصفين الثاني والثالث للتركيز على ممارسة نشاط عملي في مجالين أو ثلاثة من مجالات النشاط العملي المرتبطة بحاجات البيئة ، والتي تتفق مع ميول الطالب ورغباته واستعداداته .

وعلى هذا فالدراسات العملية في هذه المرحلة أيضا لا يمكن أن يقصد بها أي نوع من التوجيه المهني . . فهذا من شأن المدارس الإعدادية الفنية ، وانما تهدف الدراسات العملية في هذه المرحلة الى تنمية ميول التلاميذ واستعداداتهم في المجالات العملية ، واثاحة الفرصة أمامهم لزيادة التعرف

على بيئاتهم ؛ والوقوف على مصادر الثروة ومجالات العمل والنشاط فيها ؛
وكيفية الافادة منها ؛ مع توجيههم التوجيه السليم لحسن استثمار اوقات
فراغهم .

ج - في المرحلة الثانوية

تتجه الدراسات العملية في هذه المرحلة الى توفير الوان من مجالات
النشاط المختلفة التي يجد فيها الطالب ما يشبع حاجاته وتوجيه
استعداداته وتنميتها لاكتساب بعض المهارات العملية النافعة بقصد تهيئته
للعمل في ميادين الحياة المختلفة ، أو يختار لنفسه وجهة يتجه اليها في
استثمار اوقات فراغه .

ثالثا - كيف تحقق الدراسات العملية أهدافها

١ - في المرحلة الابتدائية

١ - يجب أن تتيح دراسة المواد المختلفة الفرص الكافية للتلاميذ لمزاولة
النشاط العملي . ففي دراسة العلوم مجال كبير لمزاولة هذا النشاط . .
فيمكن أن يسهم التلاميذ في اقامة حظيرة الدواجن ، أو يقوم التلاميذ في
حديقة المدرسة بممارسة زراعة الخضر والحبوب والاشراف على تنميتها
والمحافظة عليها من الآفات ، وأن يتمرّنوا في كل ذلك على استعمال أدوات
الزراعة من الفأس والشوكة وغيرهما استعمالا صحيحا . . وأن تكون
دروس المعلومات بحيث تبرز فكرة العمل للإنتاج ورفع مستواه . . فيتاح
للتلاميذ الاشتراك في جمعيات تعاونية يكون من مهمتها عمل المربيات
والفواكه المحفوظة والمجففة وأنواع الشراب المختلفة ومسئوليات الألبان
وعمل الصابون . . . الخ

وفي دروس الحساب والهندسة العملية يمكن أن تتاح الفرصة للنشاط
العملي عند دراسة المساحات والحجوم مثلا . . فيقوم التلاميذ بعمل
الاشكال الهندسية المختلفة من الورق المقوى أو الخشب كصناديق على
شكل مكعبات وغيرها وحساب مساحة هذه الاشكال وأحجامها .

٢ - تهيئ المدرسة لتلاميذها كل الفرص المختلفة لاستثمار اوقات
فراغهم وفقا لميولهم وقدراتهم بحيث يعود عليهم بالنفع ، وذلك عن طريق
الهوايات في جماعات النشاط المدرسي المختلفة كالنصوير وأشغال الابرّة
والنجارة وأعمال الخوص والتجديد وتربية الدواجن وأشغال التريكو .

٣ - يعنى الدارس بالانتفاع بما في البيئة من مواد وخامات حتى تتضح
قيمة ما يتعلمه التلميذ في تعامله مع البيئة .

٤ - ترتبط الدراسة بالبيئة المحيطة وما فيها من موارد وامكانيات كمعامل الجبن ومصانع حفظ السمك والسردين ومصانع الصابون وغيرها من المجالات التي تحقق هذا الربط وتصبح خبرات التلاميذ بالصفحة العملية .

ب - في المرحلة الاعدادية

١ - يعتبر الصف الاول من المرحلة الاعدادية امتدادا للمرحلة الابتدائية فيتمرس التلميذ في هذا الصف على بعض ألوان مجالات النشاط العملي المرتبط بحاجات البيئة حتى تتكشف ميوله واستعداداته .

٢ - تتاح الفرصة للطالب في كل من الصفين الثاني والثالث للتركيز في ممارسة مجاليين أو ثلاثة من مجالات النشاط العملي المرتبطة بحاجات البيئة والتي تتفق مع ميول الطالب ورغباته واستعداداته .

٣ - تشجيع القيام بجولات ورحلات متنوعة الى ميادين النشاط العملي الموجودة بالبيئة لبحث الوعي العملي بين التلاميذ من جهة ، وربط مناهج الدراسات العملية في المدرسة بالبيئة المحلية من جهة أخرى .

٤ - يعنى عناية خاصة في البطاقات المدرسية ابتداء من المرحلة الابتدائية بتدوين مدى استعداد التلميذ لكل ناحية من نواحي الدراسات العملية ، على أن تنقل هذه البطاقة مع التلميذ الى المرحلة الاعدادية ثم الثانوية حتى تساعد على أن يختار لنفسه الاتجاه الملائم لميوله واستعداداته .

٥ - وضع أسس لتقويم التلاميذ في المواد العملية حتى تحقق الكشف عن مدى تقدم التلاميذ في هذه المواد واستجاباتهم لها .

ج - في المرحلة الثانوية

١ - يقوم مكتب الدراسات العملية في كل منطقة بتخطيط مجالات الدراسات العملية في مدارس المنطقة بما يتفق وبيئتها وامكانياتها .. فيعمل على تنسيق الدراسات العملية في كل من المرحلتين الاعدادية والثانوية .. بحيث يمكن للطالب الذي ينتقل من المرحلة الاعدادية للمرحلة الثانوية أن يواصل دراسته في المجاليين اللذين سبق أن اختارهما في الدراسة الاعدادية .

٢ - يقوم مكتب الدراسات العملية بالوزارة بعمل مواصفات خاصة لكل ورشة في مرونة تسمح للمناطق والمدارس بتنفيذها حسب ظروفها .. على أن يشترك في تخطيط هذه المواصفات الخبراء والفنيون ..

وكذلك الحال بالنسبة للادوات والاجهزة .. فتعمل لها مواصفات محددة تسترشد بها المدارس عند قيامها بشراء ما يلزمها من هذه الادوات والاجهزة ..

٣ - الاهتمام باختيار المدرسين الذين يعهد اليهم بتدريس هذه اندراسات من المؤمنين برسالتها .. الراغبين في تدريسها عن صدق واخلاص ، ومن لا تنقصهم الخبرة العملية اللازمة للنهوض بتدريسها ، مع انعاية بعمل دورات تدريبية لهم في فترات منتظمة بحيث تتجه هذه الدورات التدريبية الى توضيح مفهوم الدراسات العملية وأهميتها وتزويد المدرسين بالخبرات اللازمة لقيامهم بعملهم على احسن وجه .

٤ - يتوقف اقبال الطلبة على الدراسات العملية واستجابتهم لها وفاعليتهم فيها على ما يأتى :

- حماسة المدرس المشرف عليها وكفايته .
- وضوح المفهوم الحقيقى للدراسات العملية في ذهن الطالب .
- تنوع شعب الدراسات العملية حتى يجد الطالب فيها ما يحقق رغباته ويناسب استعداداته .
- كفاية الخامات والمعدات .
- وجود الورش التى يستطيع ان يباشر فيها نشاطه .

فاذا حققنا ذلك ، واحس الطلبة من المدرس والمدرسة الاهتمام بهذه الدراسات انعكس اثر هذا الاهتمام عليهم ، واقبلوا عليها بالجدية اللازمة .

وبعد ، فهذه لمحة مختصرة عن الدراسات العملية وفلسفتها واهدافها ، وكيفية تحقيق هذه الاهداف في مراحل التعليم العام .. أرجو ان اكون قد وفقت في تلخيص رأى اللجان المختلفة التى شكلت لدراسة هذا الموضوع الهام .

طبيعة العملية الإدارية

- ٣ -

للدكتور محمد أحمد الغنام

المدرس بكلية التربية

تشكل طبيعة العملية الادارية بمتغيرات كثيرة ، منها نوع العمل الذي تقوم من أجله هذه العملية ، وطبيعة الافراد القائمين عليها او المتصلين بها والاطار الاجتماعى الفلسفى الذى تخدمه وتوجد فيه . فالعملية الادارية داخل عمل بسيط محدود ، مثلا ، تتسم طبيعتها فى الجملة بالبساطة النسبية ، وهذا بعكس الحال فى عمل معقد كبير . والمعروف ان التعقد والضخامة - كما سبق ان بينا - من مميزات الحياة الحديثة . ولذا أصبحت طبيعة العملية الادارية فى معظم الاعمال الحديثة اكثر تعقيدا منها فى الماضى . وفى كل الاحوال كشفت الدراسة والابحاث الحديثة فى ميدان الادارة عن تعقد هذه العملية بالفعل اكثر مما يتصوره بعض الناس .

واذا قام على الادارة افراد دأبهم الاستحواذ على السلطة ، مثلا ، او اذا اتصلت الادارة بافراد منهجهم اثار العافية والسلبية ، انعكس صدى طابع هؤلاء الافراد على تلك الادارة ، وصارت طبيعتها مغايرة ولا شك الطبيعة ادارة اخرى يتولاها ويتصل بها افراد على عكس ما قدمناه من وصف . كذلك لا يمكن ان تستوى ادارة يتولاها افراد يعملون على بصر وفق مبادئ متسقة رفيعة مع ادارة يتولاها آخرون مذهبهم الرتبة والتقييد « بالروتين » او اتباع طريقة « المحاولة والخطأ » فى كثير مما يعملون .

وفضلا عن هذا فان الاطار الاجتماعى الفلسفى الذى توجد فيه الادارة تنعكس اتجاهاته وقيمه وسماته عليها ، ولو بمقدار . وعلى ذلك كانت طبيعة العملية الادارية فى اطار استبدادى ، مثلا ، مختلفة عنه فى اطار ديموقراطى ، وهى فى اطار استغلالي انتهازى مختلفة عنه فى اطار تكون القيمة العليا فيه للمصلحة العامة الخالصة ، ثم هى فى اطار علمى مختلفة عنه فى اطار جبرى يدعن للمقدور ويترك الامور للاهواء والنال والصدف .

غير ان القول بأن طبيعة العملية الادارية متغيرة وفقا لكنه المتغيرات السابقة ، لاينفى انها تحوى بين طياتها فى كل الاحوال عناصر جوهرية يمكن القول بانها ثابتة بالمعنى « النسبى » . لقد كشف البحث العلمى الفلسفى - بقدر ما خطا العلم والفلسفة فى ميدان الادارة - عن جوانب او عناصر اساسية فى جوهر العملية الادارية بصرف النظر عما اذا كانت هذه العملية فى عمل بسيط او مركب ، وبصرف النظر عما اذا كان القائمون عليها والمتصّلون بها هؤلاء او أولئك ، وبصرف النظر عما اذا كان الاطار الاجتماعى الفلسفى الذى توجد فيه هو هذا او ذاك على اطلاقه . وهذه العناصر او «جوانب» التى اصبحت بمثابة مبادئ فى الادارة ، هى :

١ - ان العملية الادارية عملية انسانية .

٢ - ان العملية الادارية عملية اجتماعية .

٣ - ان العملية الادارية عملية تربوية .

٤ - ان العملية الادارية عملية هادفة .

وسوف نتناول كل عنصر من هذه العناصر بشئ من التفصيل :

أولا - « انسانية » العملية الادارية

درج بعض الناس - تقليدا عن الماضى - على النظر الى الادارة من مجرد زاوية آلية . فالادارة عندهم آلة او جهاز . وأهم ما يعنيه بل كل ما يعنيه فى هذا الجهاز هو ماديته من مباني وادوات ومعدات ومال ، وما يتصل بهذا كله من قواعد تخص « ميكانيكية » العمل مثل اعتماد الميزانية ومراجعتها وطرق الشراء والتخزين ، وحفظ الاوراق والكشوف والاضابير والبطاقات ، وصيانة المباني والمعدات ، وشروط الترقية والتقلد... الى غير ذلك . والادارى الناجح وفق هذه النظرة هو الذى يكون ، على الامم بدقائق هذه القواعد ، مزودا بالاساليب والطرق اللازمة لتطبيقها . ويعرف جزء كبير من الكفاية فى هذه الناحية فى الادارة باسم « المهارة الفنية » .

لكن الفكر الادارى الحديث يتجه الى النظر الى العملية الادارية من زاوية اخرى هى الزاوية « الانسانية » - دون ان ينكر أهمية « المهارة الفنية » . فالعملية الادارية وفق النظرة الحديثة تقوم أساسا على افراد

ومن أجل خدمة افراد ، وتعاملها داخل المؤسسة وخارجها يكون مع افراد كذلك . واذا صح ان الادارة تشبه جهازا ، فمقومات هذا الجهاز الاساسية هي الافراد ، الذين يوجدون فيه بل يكونونه ويحيطون به . وهؤلاء الافراد بدوافعهم ومفاهيمهم وقيمهم ومهاراتهم واساليب سلوكهم ، يأتون في المحل الاول في العملية الادارية قبل النواحي المادية « الميكانيكية » . الانسان له الاعتبار الاول في العملية الادارية قبل المال والمباني والمعدات والادوات . وهذا الحكم بأولوية الانسان في العملية الادارية لا يقوم فقط على أن الانسان قيمة عليا ، في حد ذاته ، تفوق كل قيمة ، وانما كذلك لان نجاح العملية الادارية ، بل نجاح « ميكانيكية » العملية الادارية أو فشلها وقف على هذا الانسان . فكلنا يعلم ان المال والمباني والادوات والمعدات والقواعد والتنظيمات المتعلقة بمجرى العمل قد تتوافر ، ثم يوضع هذا كله في يد ادارية غير امينة ، وعقول غير مدبرة أو واعيية ، فيضيع المال سدى وتهمل المباني والادوات والمعدات وتركن القواعد والتنظيمات على لرف أو يتحاييل عليها ، ومن ثم لاتسوء الادارة فحسب بل ينهار العمل نفسه . وعكس هذا يمكن أن يقال اذا توافر الافراد الكفاء بعقولهم واخلاقهم ومهاراتهم لادارة عمل من الاعمال يقل فيه المال وتكون فيه المباني والادوات والمعدات متواضعة ثم يترك لهم بالاشتراك مع غيرهم وضع كثير من تفاصيل القواعد والتنظيمات المتعلقة بمجرى العمل وفق ظروفه وظروف العاملين فيه . في هذه الحالة يصرف المال في احسن وجهه ويعود بارباح مادية وغير مادية افضل ، ويتحاييل على المباني والمعدات والادوات المتواضعة ، وربما يدخل عليها التحسين .. وهكذا .

والسالة بعد هذا كله ليست مفاضلة بين العامل الانساني والعامل المادي الميكانيكي بقصد تقرير أيهما أصلح للبقاء من دون الآخر في العملية الادارية . فالقول بأولوية العامل الانساني في الاهمية في العملية الادارية ، والقول بوجوب النظر الى العملية الادارية من زاوية انسانية لاينفى ان للناحية « المادية الميكانيكية » قيمتها ، لكن هذه القيمة فوقها قيمة الانسان ولا بد لها من أن تضع كل اعتبار للانسان الذي يتصل بها ويجعل اجراءها صحيحا ممكنا .

واهمية العنصر الانساني في العملية الادارية على النحو الذي قدمناه ، دعت الباحثين الى المناداة بوجوب تزود الاداري بمهارة اساسية اسمها « المهارة الانسانية » ؛ فينبغى له أن يعرف نفسه وأن يعرف غيره من الناس ، وأن يعرف كيف يضع نفسه موضع الغير في تصور الامور وتقديرها ، وأن يعرف كيف يتيح للافراد الذين يعمل معهم قرص التعبير عن انفسهم

ويحفزهم على العمل مستعينا بما فيهم من دوافع ، ويشجعهم على التعاون معه ومع بعضهم بعضا ، وأن يعرف كيف يزيد نفسه ويزيد من يعمل معه .. وعيا بالنفس ، وتنمية لها ، وأن يعرف كيف يعين من يعمل معهم على البصر بأهداف المؤسسة التي يوجدون فيها ، وكيف يكونون أقدر على تنفيذ القواعد المتصلة بالعمل تنفيذا صحيحا ، وكيف يتعاملون مع كل من يهمهم أمر المؤسسة من الخارج ، وكيف يقدرون قيمة انفسهم عن طريق تقديرهم لقيمة العمل الذي يوجدون فيه ، وتحسينهم لهذا العمل ليزدادوا هم قيمة داخل اطار الصالح العام .

هذه هي « المهارة الانسانية » التي ينبغي أن ينميها كل ادارى ، وبدونها لا يكون اداريا ناجحا . وتدل الابحاث الحديثة على ان فشل كثير من الاداريين في عملهم وفي تحقيق اهداف هذا العمل مرجعه نقص في المهارة الانسانية عندهم اكثر من ان يكون قصورا في المهارة الفنية . ويذهب بعض الباحثين الى أن كثيرا من المشكلات المتعلقة بالادارة والعمل اساسها « انساني » .

واذا كانت « المهارة الانسانية » لازمة لكل ادارى على النحو الذى قدمناه ، فهي الزم لكل مشغل بالادارة التعليمية ، لأن بضاعة هذا المشغل - اذا جاز لنا استخدام تعبير بضاعة - هي المادة الانسانية نفسها ، أى التلميذ . فهدف الادارة التعليمية يتبلور في النهاية في تلميذ نريد ان نعده . الكفاية الانتاجية والخلقية والاقتصادية والسياسية والذاتية للمستقبل . وكون التلميذ « بضاعتنا » التي نتعامل بها ويقوم عليها نظام التعليم ، يجعل مسئولية التزود بالمهارة الانسانية مضاعفة على كل ادارى في نظام التعليم ويجعل الأولوية للاعتبار الانساني في كل عملية ادارية متصلة بالتعليم من قبيل فرض عين . واغفال هذه الأولوية ليس معناه فقط انكار طبيعة العملية الادارية بل انكار للعملية التعليمية ذاتها .

ثانيا - « اجتماعية » العملية الادارية

والقول « بانسانية » العملية الادارية يؤدي بنا الى الاساس الثانى في طبيعة العملية الادارية ، وهو « اجتماعية » هذه العملية . فالادارة ، أولا وقبل كل شيء ، تحدث في اطار اجتماعى تؤثر فيه وتتأثر به ، وهى في كل الاحوال وليدة حاجة او حاجات اجتماعية ، وقيامها في الاصل من اجل فائدة عامة للمجموع او لقطاع من هذا المجموع (وان كان يحدث احيانا ان فئة من الجماعة تنحرف بالادارة عن الهدف العام من اجل تحقيق مصالح شخصية . وفي هذه الحالة ينشأ « سوء ادارة » بدلا من الادارة) . ثم ان الادارة تنظيم لجماعة من الافراد بينهم تفاعل أفقى ورأسى هو

أساس كل عملية اجتماعية . الإدارة ليست « شيئاً » ، وإنما هي نظام اجتماعي فيه تفاعل بين الافراد داخل هذا النظام مع بعضهم بعضاً ومع من يوجدون خارجه من أجل الوصول الى هدف أو أهداف جماعية . وكل تغير في هذا الكيان لا يكون جوهرياً ما لم يتناول ذات الافراد أنفسهم .

التسليم بان الإدارة عملية اجتماعية يستوجب النظر الى كل تغير أو تعديل فيها على أنه تغير اجتماعي يتناول العلاقات الأفقية والراسية بين افراد جماعة ما ، وما يوجد وراء هذا كله من مفاهيم وقيم واتجاهات ومهارات في الافراد أنفسهم . ومن هنا يحق القول بأن التغير في العملية الإدارية من زاوية القرارات والتشريعات فقط لا ينجم عنه بالضرورة تحسن فعلي دائم . فالتشريع من حيث قدرته على أحداث التغير الاجتماعي - وهو هنا التغير الإداري - يمكن أن يكون أداة فعالة أو باطلة المفعول . وفعله أو بطلانه وقف على استعداد الافراد الذين يتصل بهم هذا التشريع لتقبله والاستجابة له وجعله حقيقة واقعة . لا بد أن يسبق التشريع ويلزمه ويأخذه توعية للافراد به وتعليم لهم على نحو يؤدي بهم الى تعديل سلوكهم لمواجهة التغير الجديد والمساهمة في أحداثه على النحو المرغوب فيه . ومن أجل هذا أصبح توكيد الجانب التربوي في العملية الإدارية - باعتبارها عملية اجتماعية - امراً محتوماً كما سنرى .

نحن نعلم من خبراتنا السابقة في إدارة التعليم أننا أنشأنا المنساق التعليمي - مثلاً - سنة ١٩٣٩ كخطوة في الاتجاه نحو اللامركزية . لكن هذا التغير جاء من زاوية شكلية قانونية ، ولم ينظر اليه على أنه تغير اجتماعي ينبغي أن يتناول العلاقات بين الافراد القائمين داخل الجهاز التعليمي والمتصلين به ، ومن ثم بقي القائمون على التعليم في المدرسة وفي المنطقة وفي الوزارة وقتذاك على قيمهم ومفاهيمهم واتجاهاتهم وأساليبهم وقواعد سلوكهم ، ولم يبذل مجهود من الداخل أو الخارج لتغيير هذا كله . بعبارة أخرى لم ينظر الى العملية الإدارية من داخلها على أنها عملية اجتماعية . ناهيك عن عدم النظر الى هذا الاجراء داخل الاطار الاجتماعي العام الذي كنا نعيش فيه ، وهو اطار سيطرت على واقعه المركزية والتسلط مما كان يجعل فكرة المناطق التعليمية كخطوة في الاتجاه نحو اللامركزية امراً عسير المنال . ومن أجل هذا عاشت المناطق التعليمية اقرب ما تكون رسوماً على خريطة ، ولم يترتب على انشائها تغير جوهري في إدارة التعليم .

ثالثاً - « تربوية » العملية الإدارية

يتضح مما تقدم ان النظر لكل تغير إداري على أنه تغير اجتماعي يستوجب تأكيد الجانب التربوي في العملية الإدارية . هذا من ناحية . ومن

ناحية اخرى يلاحظ ان كل عملية ادارية « مربية » اما عن قصد او غير قصد . تصور معنى ادارة مصنع من المصانع ، مثلا ، تتبع اساليب معينة في معاملة العمال وتلزمهم بمسؤوليات وواجبات معينة وتقوم على اوجسه نشاط هدفها الاساسى زيادة الانتاج والربح المادى . لاشك ان هذه الاساليب والالتزامات والمناشط مربية للعمال ولو بطريق مصاحب لعملية الانتاج . وهى فى نفس الوقت مربية للقائمين على ادارة المصنع انفسهم على اعتبار ان اتقانهم لاساليب المعاملة ومراقبتهم للالتزامات التى فرضوها وتقومهم للعمل تربية لهم ولو عن غير قصد ، وعلى اعتبار ان الاثر التربوى الذى يحدثونه فى العمال عائد عليهم بأثر آخر وهكذا . وعلى نوع الادارة وصفتها يتوقف الاثر التربوى لها فى الافراد القائمين عليها والمتصلين بها . فالادارة التى تتبع مع العمال سياسة القرض والاملاء والغصب الى غير ذلك من الاساليب الدكتاتورية من شأنها ان تخلق عمالا خائعين او تائثرين فى انفسهم جامدين فى عملهم سلبيين فى نشاطهم المتصل بالعمل ، اما الادارة التى تسعى الى اشراك العمال واتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم الى غير ذلك من الاساليب الديمقراطية فمن شأنها ان تخلق عمالا على مزيد من البصر والوعى واقدر على النمو الشخصى والمهنى مما يعود بالمصلحة فى النهاية على العمل .

ونحن نعلم من تاريخ الادارة فى بلادنا ان الانجليز او الفرنسيين عندما احتلوا ارضنا وسيطروا على ادارتها ، صاغوها من حيث الروح والشكل والاسلوب على نحو ينمى فى الموظفين والشعب على السواء صفات «دامة» لا يفيد منها الا الاستعمار ، مثل الشقاق والنفاق والسلبية والشكينة فى العمل وتوسيع الهوة بين الموظف الحكومى وافراد الشعب . وهذا ما جناه الموظفون وافراد الشعب « تربويا » من الادارة الاجنبية لبلادنا .

ادراك القيمة التربوية للعملية الادارية على جانب كبير من الاهمية . ونجاح الادارة فى الواقع يتوقف على قوتها التربوية الذاتية الصالحة ، اى قدرتها على تنمية افراد داخلها وخارجها على نحو يؤدى بها الى اطراد النمو والتحسين . وهذا الشرط يتمشى مع كون الادارة عملية انسانية واجتماعية .

واذا كان هذا يصدق على الادارة بوجه عام فهو اكثر صدقا على الادارة التعليمية حيث ان « تجارتها » - اذا جاز هذا التعبير كذلك - هى التربية ذاتها . وواجب الادارة المدرسية ان تراجع نفسها لترى ما اذا كانت من حيث الشكل والاسلوب والروح تخدم القيم التربوية التى تسعى الى تنميتها فى كل مواطن .

رابعاً - « هادفية » العملية الادارية

كل عملية ادارية ليست غاية في ذاتها. انها وسيلة لتحقيق غاية معينة . ولقد سبق ان عرفنا الادارة في مقال سابق بأنها العملية التي يتم بمقتضاها تعبئة الجهود الانسانية والمادية وتنظيمها والتنسيق بينها وتوجيهها لتحقيق الهدف أو مجموعة الاهداف التي تسعى مؤسسة ما الى تحقيقها سواء اكانت هذه المؤسسة مدرسة أم مصنعا أم متجرا أم مجتمعا بأسره . وعلى ذلك فالادارة التي ينظر اليها أفرادها على انها غاية في ذاتها ليست ادارة ، والادارة التي تدور دون قصد منها سوى الدوران ليست ادارة . انها سوء ادارة ، والسوء معناه هنا الانعدام في الوظيفة .

« وسيلة » العملية الادارية تستوجب من القائمين عليها التخطيط للوصول الى الهدف ، وتستوجب من القائمين عليها البصر بهذا الهدف وتحديدده ، ثم هي يستوجب من القائمين عليها ترجمة هذا الهدف في اساليب الادارة واجراءاتها المتعلقة بالتخطيط والتنظيم والتنسيق والتقويم . ومن هنا يمكن للادارة ان تحقق الهدف وأن تكون وسيلة مترجمة للهدف .

من اجل هذا كان اول شرط على الاداري أن يفهم الهدف من عمله . وان يتعرف عليه وان يشترك مع من يعمل معهم على زيادة هذا الهدف . بلورة ووضوحا وان يفكر واياهم في كيفية ترجمة هذا الهدف الى مقومات سلوكية يقومون بها بالفعل ويحفزون غيرهم على القيام بها .

هذا ما نرجو كل مدرسة ان تقوم به خصوصا في هذه المرحلة الحسنة من تاريخنا التي نسعى فيها الى بناء مجتمع جديد له أهدافه العامة ، ونسأل انفسنا كنظار وكعلمين الى أي حد نحن متفهمون لاهداف التعليم في العهد الجديد والى أي حد نترجم هذه الاهداف بالفعل الى مقومات سلوكية يعبر عنها التلاميذ ليصيروا كبارا نافعين .

وبعد فهذه أركان أربعة من أركان العملية الادارية وجهنا اليها البحث العلمي الفلسفي الجديد في ميدان الادارة واكدها لنا ، واصبح واجبا علينا ان نأخذ بها وننميها في ادارتنا لمدارسنا . وسوف نتناول في المقال القادم موضوع « العلاقات الانسانية » وهو متصل بالركن الاول الذي قدمناه .

بين الخبرة العملية والدراسة النظرية

للدكتور منير كامل
المدرس بكلية البنات

أيهما أفضل في التعليم : الدراسة النظرية أم العملية ؟ .. أم أن التعليم المنتج هو الذي يجمع بين هذين النوعين من الدراسة ؟

وإذا كان الامر كذلك ، فكيف نطبق هذه الفكرة في مراحل التعليم المختلفة ؟

قبل أن نجيب عن هذه الاسئلة ، يجدر بنا أن نتساءل : كيف نشأت هذه التفرقة بين الامور النظرية والامور العملية ؟

التفرقة بين التعليم النظري والعمل

ان وراء فكرة الفصل بين ما هو نظري وما هو عملي تاريخ طويل جدا يرجع الى الفلسفة المثالية اليونانية القديمة التي قامت على اساس الفصل التام بين عالم الروح « العقل » وعالم المادة . ولقد كانت هذه الفلسفة تعتقد ان وظيفة الروح هي الوصول الى المعرفة . والمعرفة الحقيقية - في نظر هذه الفلسفة - هي المعرفة النظرية المجردة التي لا تتصل بأي نشاط عملي . اما المعرفة التي نصل اليها عن طريق الخبرة العملية ، فكان ينظر اليها نظرة وضيعة لاتصالها بعالم الحس والمادة . ومثل هذا النشاط العملي لا يناسب الرجل الحر المثقف ، بل يترك لطبقة العبيد والصناع .

وقد اثرت هذه الفلسفة تأثرا عميقا في تفكير الناس وآرائهم عن التربية . فوجه المربون جل اهتمامهم الى الدراسات النظرية والفلسفية والرياضية ، بينما أهملوا شأن الدراسات العملية . وبذلك أصبحت المدارس أبراجا عاجية منعزلة عن الحياة العملية ، وظيفتها تدريب العقل .

وجاءت فلسفة العصور الوسطى وتمادت في الفصل بين ما هو نظري وما هو عملي وعززته ، فصارت التربية عقلية - دينية خالصة . أما الخبرة العملية فقد كان ينظر اليها على انها رجس من عمل العالم ، وعلى فرض ضرورتها لنا في الحياة العملية ، فانها قليلة القيمة بالنسبة الى المعرفة العقلية . وقد ساد هذا الاتجاه كأساس للتربية حتى بداية هذا القرن تقريبا . فالتعليم في القرن التاسع عشر كان نظريا أكاديميا لا يفيد منه

إلا طبقة خاصة من الاغنياء الذين لا تشغلهم مطالب كسب العيش عن
تحصيل المعرفة لذاتها .

التوفيق بين العلم والعمل

وفي بداية القرن الحالى ظهرت عوامل جديدة ادت الى ضرورة التفكير
فى التوفيق بين العلم والعمل . فبانتشار الفلسفة الديمقراطية التى تركز
على مبدأ تكافؤ الفرص ، اخذت الدول التى تؤمن بالديمقراطية فى تعميم
التعليم . واقتضى ذلك القضاء على فكرة تقسيم الامة الى طبقتين : طبقة
تفكر ولا تعمل ، وطبقة تعمل ولا تفكر . ففتحت المدارس ابوابها للجميع ،
ولم يعد التعليم مقصورا على طبقة من أبناء الشعب دون غيرها . وهنا
أخذ المربون يحسون ان التعليم النظرى قاصر ، وانه لا يلائم الكثرة العظمى
من التلاميذ لان استعداداتهم العقلية لا تتناسب مع الدراسات النظرية
البحثية ، ولان هذا التعليم الاكاديمى لا يعدهم للحياة العملية التى سوف
يخرجون اليها . ومن ثم صار من الضرورى أن يتضمن المنهج الدراسى
النظرية والعملية .

كما أن تقدم العلوم التجريبية كان أكبر ضربة مباشرة وجهت الى
الفصل التقليدى بين العمل والمعرفة ، والى النفوذ العميق الذى كان
للدروس الفكرية البحثية . فلقد اثبت لنا هذا التقدم أنه لا وجود لمعرفة
حققة او فهم مثمر الا ان يكون ناتجا للعمل . فعن طريق التجارب العملية
— لاعن طريق التأمل الباطنى — نحصل على الحقائق وعلى المعرفة . وعلى
ذلك صار « التعليم عن طريق العمل » شعارا لتربية الحديثة . فالقوانين
والنظريات والتعميمات انما تشتق من الخبرات والتجارب العملية . وفى
هذا الصدد يقول « جون ديوى » ان النظرية لا يكون لها معنى الا فى ضوء
الخبرة ، فاذا فارقت الخبرة فقد تعذر فهمها ، واصبحت مجرد صيغ
لفظية .

فالمعرفة النظرية تركز على الخبرة العملية كقاعدة لها ، وتنهار بغير
هذه القاعدة . كما ان الخبرات العملية التى لاتنتهى بنظرية تظل عمياء
لعدم ادراك أسسها . وهنا نصل الى مبدأ تربوى هام ، وهو ضرورة توجيه
التعليم فى مدارسنا وجهة عملية — علمية بدلا من ان يتجه وجهة علمية
بحتة او وجهة عملية بحثية . ولكن كيف السبيل الى ذلك ؟

سوف نعرض فيما يلى بعض أمثلة لتطبيق هذا المبدأ فى بعض مراحل
التعليم المختلفة .

في المرحلة الابتدائية

تستطيع المدرسة الابتدائية أن تسهم في اعداد تلاميذها للحياة بصبح .
منهجها بالصيغة العملية التي تقرب ما بين المدرسة والحياة .

ففي مدارس ائوحدات المجمع مئلا ، تحتل الدراسة العملية مكانا بارزا في المنهج المدرسي . ففي احدى تلك المدارس انشئ مصنع للابان ، ومصنع لتجفيف البالح ، لان البيئئ المحلية هناك يتوافر فيها اللبن ، كما انها غنية بأشجار النخيل . كما قام التلاميذ باعداد مشاتل للخضر والفاكهة والاشجار الخشبية .

وفي مدرسة ثانية انشئت فصول قسمةكرة ، بينما انشئت في مدرسة ثالثة فصول لئنجارة تقوم بانتاج كثير من الادوات اللازمة للوحدة وللاهلئ . مثل : كراسئ الاطفال - المراجيح - ادوات اللعب لدور الحضائئ - الخلايا الخشبية للئحل - النمادج العلمئ للمتحف .

وفي مدرسة ثائئ انشئ مضرب للطوب الاحمر ، وذلك لسد حاجات الوحدة من المبائئ الاضافئ . وقامت مدرسة الوحدة بتدريب التلاميذ على ضرب الطوب وفن البناء . وهكذا تمتاز الدراسة العملية بالدراسة النظرئ .

ولا شك أن ممارسة هذه الاعمال تساعد على كشف مواهب التلاميذ . وقدراتهم ، فيسهل بذلك توجيه كل فرد منهم لنوع الدراسة أو المهنة التي تناسبه .

في المرحلة الاعدادية

تعتبر المدرسة « الاعدادية العملية » خير مثال يوضح فكرة المزج بين العلم والعمل . فهذه المدرسة تهدف الى تزويد التلاميذ الذين يلتحقون بها بعد اتمام المرحلة الاولى بقسط وافر من الثقافة العامة العلمئ والعملئ . والئ تنمية قدراتهم واستعداداتهم الخاصة ، وبذلك يمكن اعدادهم للعمل في ميادين النشاط العلمئ الموجود في البيئئ المحلية .

ففي مدرسة امبابة الاعدادية العملية على سبيل المثال ، اتصلت المدرسة بأصحاب الشركات والمصانع في البيئئ ، وتم تعريفهم بأهداف المدرسة ، وتم الاتفاق معهم على تدريب التلاميذ في مصانعهم وشركاتهم . وقد رحب أصحاب المصانع بهذا الاتصال لانه يحقق رغبة طالما تمنوها ، وهئ توفير عمال صالحين مثقفين يمكن ان يستجيبوا للنمو والتوجيه ، وفتحوا أبواب مصانعهم للطلبة للتمرن العلمئ فيها .

ويبدأ التدريب الميداني في الصف الاول ويستمر حتى نهاية الصف الثالث ، وله اوقات معينة في الجدول المدرسي . وبذلك تتاح الفرصة للتلاميذ لان يعملوا في ميادين العمل الحقيقية ويشبعوا بروح العمل فيها ويفهموا الكثير من مشكلاته ، وتنمو في انفسهم بعض الاتجاهات المنشودة كالشعور بالمسئولية ، والاعتماد على النفس ، ومراعاة النظام والمواظبة والاخلاص في العمل الخ . .

ولكن المدرسة لا تقف عند هذا الحد ، ففي ورش المدرسة ومعاملها يكمل التدريب العملي بفهم الاسس العلمية والنظرية للعمل الميداني .

في المرحلة الجامعية

جرت العادة على اعتبار كليات الجامعة اما نظرية او عملية . ولكن في بعض الكليات الجامعية في امريكا ازيل الحاجز بين ماهو نظري وما هو عملي ففي كلية « انتيوك » بالولايات المتحدة الامريكية - على سبيل المثال - يتلقى الطالب نوعين رئيسيين من التعليم :

تعليم عام يمكن الطالب من ان يفهم المجتمع الذي يعيش فيه ويساعده على ان يكون مواطنا صالحا . وتعليم خاص يمكنه من ان يكسب عيشه وان يسهم في الخدمات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع .

وبدلا من ان تجعل هذه الكلية مدة الدراسة بها اربع سنوات كما هو الحال في معظم الكليات المماثلة ، نجد انها خمس سنوات . وتستغل هذه السنة في تدريب الطالب على العمل ، فينقطع عن الدراسة الجامعية لمدة سنة كاملة ويقضيها في التدريب الميداني حيث يكتسب خبرات واقعية في ميدان العمل الحقيقي . وهذه الاعمال توجد في اماكن متعددة من الولايات المتحدة وتشمل جميع المهن تقريبا .

وفي هذه الاعمال يخضع الطلبة لجميع النظم واللوائح والتعليمات التي تطبق على سائر العمال والموظفين ، كما يمنحون مرتبا شهريا نظير ما يقومون به من اعمال . ويتعلم الطالب كيف يتعامل مع غيره ، وكيف يتصرف في المواقف المختلفة ، وكيف يحل مشكلاته ، ويدرك كيف ترتبط الدراسات النظرية مع الحياة العملية .

فاذا ما عاد الطالب الى الجامعة بعد انتهاء فترة تدريبه العملي ، احضر معه مشكلات متعددة واسئلة متنوعة تكون نواة لدراسات نظرية جديدة .

وما احوجنا في بلادنا الى مثل هذا التدريب العملي لطلبة الكليات النظرية .

المؤتمرات الدولية للتربية وعلم النفس

اعداد مناهج التعليم الثانوى العام واصدارها

التوصية رقم ٥٠

للمؤتمر الدولى للتعليم العام فى دورته الثالثة والعشرين

جنيف من ٦ الى ١٥ يولية ١٩٦٠ (١)

يحرص مركز الوثائق منذ نشأته عام ١٩٥٦ على نشر أعمال وبوصيات المؤتمرات التربوية وبصفة خاصة مؤتمر التعليم العام الذى يعقد سنويا فى جنيف .

وقد قام المركز اخيرا بترجمة توصيات هذا المؤتمر منذ ١٩٢٤ حتى ١٩٥٩ وعندها ٤٩ توصية ونشرها فى كتاب اصدره هذا العام .

ويسعد المركز أن تبادر صحيفة التربية بنشر التوصية رقم ٥٠ مترجمة الى اللغة العربية اسهاما منها فى الاعلام بها على أوسع نطاق بين جمهرة المعلمين .

والواقع أن التوصية رقم ٥٠ بشأن اعداد مناهج التعليم الثانوى العام واصدارها هى امتداد - من بعض الوجوه - للتوصية رقم ٤٦ التى اتخذها المؤتمر بجلسته العادية والعشرين المنعقدة بجنيف ١٩٥٨ بشأن اعداد مناهج التعليم الابتدائى واصدارها .

مدير المركز
(محمد خيرى حريبى)

(١) قام بترجمة هذه التوصية السيد محمد العزاوى مدير قسم البحوث التربوية بمركز الوثائق التربوية بالقاهرة .

المؤتمر الدولي للتعليم العام

بدعوة من منظمة التربية والعلوم والثقافة التابعة لهيئة الأمم المتحدة (اليونسكو) ومكتب التربية الدولي ، يعقد جلسته الثالثة والعشرين بجنيف في السادس من شهر يوليو سنة ١٩٦٠ ، وفي يوم ١٤ من يوليو يتخذ التوصية التالية :-

نظرا الى ما تبديه الهيئات الدولية ذات الصلة التربوية بصفة عامة واللجنة الاستشارية الدولية الخاصة بالمنهج المدرسي التي كونتها منظمة التربية والعلوم والثقافة بصفة خاصة من اهتمام بمشكلة المقررات المدرسية .

وبالرجوع الى التوصية رقم ٤٦ المرفوعة الى وزارات التربية والتعليم بشأن « اعداد مناهج التعليم الابتدائي واصدارها » (١) والتي اتخذها المؤتمر في جلسته الحادية والعشرين في يوم ١٥ من يوليو سنة ١٩٥٨ .

ونظرا الى أن التقدم الحاضر البعيد المدى في التعليم بالمرحلة الثانوية لا يستتبع أحداث تغييرات في هيكل التعليم فحسب بل واعادة النظر في المناهج والمقررات المدرسية بغية تعديلها على ضوء الاحتياجات القومية والدولية المتنوعة تنوعا شديدا .

ونظرا الى أن التقارير الواردة الى المؤتمر من وزارات التربية والتعليم تدل على أن أكثر من نصف الدول مشغولة - في الوقت الحاضر - اعداد مناهج المرحلة الثانوية او اعادة النظر فيها .

ونظرا الى أن التعليم الثانوي العام - الذي كان من قبل وقف على الاقلية - أخذ يصبح الآن في متناول اعداد مطردة الزيادة من الطلبة الذين قد يتفاوتون تفاوتاً كبيراً في القدرة العقلية والوسط الاجتماعي والحياة العملية المستقبلية .

ونظرا الى أن توسع التعليم الثانوي بحيث يشمل نطاقاً أوسع من الطلاب يجب ألا يفضي الى خفض مستوى التعليم والثقافة .

ونظرا الى أن التعليم الثانوي العام يجب ألا تقتصر رسالته على الميادين الفكرية والخلقية والبدنية والفنية بل وان تمتد ايضا الى اعداد الشباب للحياة والعمل النافع من الناحية الاجتماعية .

(١) وزارة التربية والتعليم المركزية ، مركز الوثائق التربوية للجمهورية العربية المتحدة . توصيات المؤتمر الدولي للتعليم العام . ترجمة السيد محمد العزاوي ، ومراجعة محمد خيرى حربى . القاهرة ١٩٦٠ ص ٢١٩ - ٢٢٣ .

ونظرا الى ان التقدم السريع في العلوم والاصول الفنية يدعس الى اصطناع اساليب اوسع من التفكير واساليب متجددة من التطبيق .

ونظرا الى ان مجموع المعرفة البشرية قد ازداد وما زال يزداد بخطوات اسرع في ميادين العلوم والاداب والفنون .

ونظرا الى ان اشد المذاهب رواجاً عن التعليم الثانوى العام يقوم على اساس التوازن السليم بين العلوم الانسانية والمعارف العلمية .

ونظرا الى ان التوصية ذات الصبغة العالمية لايمكن ان تضم جميع الجوانب النظرية المتعددة من مشكلة مناهج التعليم الثانوى العام ، والى انه ينبغى لهذه التوصية ان تقتصر على تقرير التدابير العملية المحسوسة اذا اريد لها ان تكون فعالة .

ونظرا الى انه بالرغم من اتفاق الدول في الآمال الا ان تباين اوضاعها يحتم عليها ان تتوصل الى حلول متباينة لمشكلة اعداد مناهج المدارس الثانوية واصدارها .

يرفع المؤتمر الى وزارات التربية والتعليم في دول العالم المختلفة التوصية التالية :

المبادئ العامة لاعداد المناهج

١ - عند صياغة مناهج المدارس الثانوية العامة ينبغى ان تؤخذ بعين الاعتبار النقط التالية :

- ١ - الاهداف المختلفة المتوخاة من هذا النوع من التعليم .
- ب - كيانه : وهل هو موحد او مقسم الى مراحل واقسام .
- ج - الاهمية النسبية لكل مادة دراسية او مجموعة من المواد الدراسية .
- د - البيئة التى يعيش فيها الطالب ويتلقى فيها تعليمه .
- هـ - قدرة الطلاب على الاستيعاب والاحتياجات والاهتمامات التى تتفق مع عمرهم وجنسهم .

٢ - وبالرغم من انه ليس هناك مبادئ مطلقة يمكن لجميع الدول ان تتقبلها وان يعمل بها لصالح الجميع الا ان المؤتمر مع ذلك يوصى بان يسان التوازن السليم فى الاهمية النسبية للمواد التى تعطى فى المناهج والمقررات لتربية الطالب العقلية والخطية والاجتماعية

واليدوية والبدنية والفنية الجمالية ، وذلك ضمنا لنمو كل طالب نموا متكاملا ومتزنا .

٣ - وللتوصل الى هذا التوازن عند صياغة المناهج - من المستحب الا تقيب عن البال تلك الخدمات المختلفة التى يمكن لكل مادة دراسية ان تقدمها لا الى حصيلة الطالب العامة من المعرفة الواقعية فحسب بل والى تنمية شخصيته والى تقدم نظرتة ومسلكه نحو العالم من حوله .

٤ - من المهم ان نولى التربية الخلقية الاهتمام الذى تطالب به الظروف الراهنة ، وان يطالب المدرسون جميعا بالتأكيد على المضامين الخلقية والاجتماعية للمواد التى يقومون بتدريسها وللمواقف التى قد تجابه تلاميذهم داخل المجتمع المدرسى وخارجه .

٥ - ينبغى العمل على تشجيع الميل الثنائى نحو افساح مجال اكبر فى التعليم الثانوى العام للعمل اليدوى والمعارف ذات الصبغة العملية والمهنية من ناحية ونحو التعميق فى دراسة المواد الدراسية العامة فى المؤسسات الفنية والمهنية الثانوية من ناحية أخرى .

٦ - عند صياغة البرامج من المهم التأكيد على الخدمات التى يستطيع تدريس بعض المواد الدراسية ان يؤديها لقضية السلام واقامة العلاقات الطيبة وزيادة التفاهم بين الشعوب والاجناس - دون ما حاجة الى اضافة مادة دراسية جديدة الى المنهج .

٧ - يجب ان تعتبر مقررات المدرسة الثانوية العامة امتدادا طبيعيا لمقررات المدرسة الابتدائية ، وعلى ذلك فمن المستحب - عند بداية التعليم الثانوى العام أو الانتقال الى المرحلة الاعلى - حيثما وجدت مرحلة اعلى - ان يعد المنهج بحيث يسمح بمهلة للانتقال وذلك حتى يعفى الطلاب أثناء اعادة تهيئة أنفسهم من التوتر الشديد الذى هو مصدر اليأس والرسوب .

٨ - من المستحسن عند اعداد مناهج التعليم الثانوى العام ان تؤخذ مطالب المعاهد القائمة على المستوى بعد الثانوى بعين الاعتبار دون ان يلحق ذلك أى ضرر - على قدر الامكان - بالتقدم التربوى الطبيعى لفاعلية الطلاب .

المبادئ المتصلة بكيان التعليم

٩ - في البلاد التي ينسحب فيها التعليم الثانوى على مرحلتين يجب أن تدخل المناهج في حسابها الاهداف المتوخاة من كل مرحلة على حدة على أساس أن المرحلة الاولى اعم ، وانها امتداد واستمرار منطقي للتعليم الابتدائي ، على حين أن المرحلة الثانية تتيح الفرصة لزيادة الاهتمام بطائفة معينة من المواد الدراسية وانها قد تعمل - الى حد ما - على اعداد الطلاب لدراسات اعلى .

١٠ - في البلاد التي تكون جميع مرحلة التعليم الثانوى الاولى فيها - او بعضها - مرحلة عامة يتلقى فيها جميع الطلاب ثقافة عامة وتوجيها مشتركا ، وهو حل موفق جدير بأن يزداد انتشاره بين الدول ، ينبغي لمحتويات المنهج وتنظيمه ان يتيح للطلبة فرصة اختيار الدراسة التي يرغبون متابعتها وللمدرسين او الاختصاصيين فرصة انتقاء ما يرون تدريسه منها .

١١ - في البلاد التي يضم فيها التعليم الثانوى اقساماً متعددة وحيث تدخل المقررات المطبقة في حسابها الاهداف المتوخاه من كل قسم من هذه الاقسام على حدة - من المهم ألا تغيب عن البال الاهداف المتوخاة من التعليم الثانوى ككل واحد . وكذلك الحالة في البلاد التي يتيح فيها المنهج للطلبة فرصة اختيار المواد الدراسية بصفة الاستجابة لاحتياجاتهم ، واهتماماتهم ، وقدراتهم ، ينبغي التأكد من ان هذا التنوع يتم دون الاضرار بالمواد الدراسية التي لاغنى عنها في توسيع نطاق تعليم الطلبة وتربيتهم .

١٢ - في البلاد التي لا ينقسم فيها التعليم الى اقسام مختلفة - وبالتالي فهو أكثر تجانساً في طبيعته - من المستحب ان يسمح باكثر قدر ممكن من التعديل في المنهج بحيث يستجيب لاحتياجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم .

١٣ - ينبغي ان تصاغ الدراسات بحيث يستطيع الطلبة - في مواضع مختلفة من مدة دراستهم الثانوية - ان ينتقلوا من قسم الى آخر أو من التعليم العام الى التعليم المتخصص أو العكس .

المبادئ المتصلة بمشتمل المقررات

١٤ - ينبغي ان تقسم المقررات الى سنوات دراسية ، مع اخذ أهداف كل صف بنظر الاعتبار ، وكذلك قدرات التلاميذ وحصيلاتهم

واهتماماتهم في الاعمار المختلفة ، والوقت الفعلى المتاح لتدريس كل مقرر .

١٥ - لكى تكون مقررات التعليم الثانوى العام فعالة ينبغى الا تتعدى قدرة تلاميذ الصفوف التى تعد لها .

١٦ - ينبغى ان تتمشى محتويات المقرر الخاص بأية مادة دراسية مع الاهداف الخاصة المتوخاة من تدريس هذه المادة بعينها من ناحية ، ومع الاهداف العامة المتوخاه لهذه المرحلة او ذلك القسم الذى تدرس فيه من ناحية اخرى .

١٧ - ان تحديد الاهمية النسبية التى تعطى لكل مادة دراسية جانب حيوى من جوانب اعداد المناهج ، وينبغى ان يعاد النظر بصفة دورية فى كمية الوقت المخصصة لكل مادة على ضوء الظروف المحلية المتغيرة ونتائج البحوث التربوية الحديثة .

١٨ - من الواضح أن المواد الدراسية التى تؤلف لباب أى قسم من أقسام التعليم الثانوى العام المختلفة يجب أن تحتل مكان الصدارة ، ولكن ذلك لاينبغى ان يحرم المواد الدراسية الاخرى مما هى جديرة به من العناية والاهتمام ، حتى ولو كانت الدراسة الثانوية تنتهى بامتحان تخصص شديد .

١٩ - من المستحب التأكد من أن مقررات المواد الدراسية المختلفة ليست منعزلة عن بعضها البعض اعزالا تاما . وأن تستغل العلاقات الوثيقة التى تقوم بين مختلف المواد الدراسية استفلا كاملا . وكذلك ينبغى أن تنتهز الفرص التى تتيحها هذه المواد حتى يتم بعضها بعضا - كل ذلك مع الحرص على تجنب ما لالزوم له من التكرار او التدخل او الازدواج .

٢٠ - ان الميل الشائع نسبيا نحو شحن المناهج والمقررات ، اما بادخال مواد دراسية جديدة ، او بالتوسع فى محتويات كل مادة دراسية على حدة - يمثل خطرا حقيقيا ، ولتجنب ذلك ينبغى أن يصحب ادخال مادة دراسية جديدة فى المنهج الدراسى استبعاد مادة أخرى أصبحت قليلة الاهمية ، كما ينبغى أن تكون المقررات الدراسية أميل الى اتاحة فرصة اختيار الموضوعات الاساسية للمادة منها الى تكوين المادة الدراسية بعضها فوق بعض .

اجراءات وضع المناهج

٢١ - ايا ما كانت السلطة المسئولة عن التعليم الثانوى العام فانه يجب أن تقع مسئولية اعداد مناهج هذا النوع من التعليم على عاتق هيئات متخصصة يمثل فيها المدرسون دائما .

٢٢ - من الجوهري ان يتم اعداد مقررات كل مادة دراسية تعلم في المستوى الثانوى - او اعادة النظر فيها - على ايدى المتخصصين في هذه المادة بالذات بصفة اساسية مع تحفظ واحد وهو انه في الصفوف الدنيا من التعليم الثانوى قد يكون من الافضل ان يقوم مدرس واحد بتدريس طائفة من المواد الدراسية المترابطة .

٢٣ - عندما تقوم مجموعات من المتخصصين باعداد المقررات ، من المرغوب فيه ان يتم التنسيق بين هذه المجموعات المختلفة من المتخصصين الذين ينبغى لهم ان يقيموا عملهم على اساس من المبادئ المشتركة ، وان يعتبروا انفسهم وحدات مكونة لمجموع واحد .

٢٤ - ينبغى ان يتم تنسيق العمل في اعداد المقررات لا من حيث المواد الدراسية المختلفة الداخلة في منهج التعليم الثانوى العام فحسب بل ومن حيث علاقتها مع المرحلة السابقة من التعليم والمرحلة التالية والانواع الموازية من التعليم الثانوى ، وللتوصل الى هذا التنسيق فانه من الجوهري ان يستعان بالمدرسين من فروع التعليم الاخرى « كالتعليم الابتدائى ومعاهد اعداد المعلمين والتعليم المهنى والفنى والتعليم العالى »

٢٥ - من المهم ان تتمكن السلطات المسئولة عن اعداد المناهج من الاستفادة من خبرة الاخصائيين في التدريس وفي علم نفس المراهقين على السواء .

٢٦ - ولكي يزداد توثيق الصلة بين المدرسة وبين محيطها الثقافى والاجتماعى والاقتصادى فانه من المستحسن ان تتاح الفرصة امام الآباء واولياء الامور وممثلى مختلف الهيئات المهتمة بالتعليم الثانوى العام - لاسباب شتى - لكي يعبروا عن آرائهم فى المنهج .

٢٧ - وبالنظر الى اهمية البحوث النفسية والتربوية فى اعداد مناهج التعليم الثانوى العام واعادة النظر فيها فانه من المستحب ان يشجع اجراء مثل هذه البحوث فى المراكز المعدة اعدادا مناسباً وذلك بالتعاون الى اقصى درجة مستطاعة مع المدرسين الذين يبدون اهتماماً بهذا النوع من العمل .

٢٨ - ينبغى للسلطات القائمة على اعداد المناهج ان تقدم مهلة مبدئية للاستقصاء والتحرى عن امور من بينها :

١ - خصائص التلاميذ ومعدل تقدمهم فى هذه السن التى تؤثر فيها مشكلات المراهقة .

ب - ما تم من تقدم علمى هام فى اليادين المختلفة التى تنسحب عليها المواد الدراسية المراد تدريسها .

ج - أحدث المعلومات التى قدمها فن التدريس العام والمتخصص.

د - الاعداد العلمى والتربوى للمدرسين المعنيين .

هـ - الاتجاهات السائدة فى اليادين الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

و - الدراسات المقارنة للمقررات المطبقة فى البلاد الاخرى .

ز - نتيجة التجارب التى اجريت فى هذا الشأن فى داخل ابلاد او خارجها .

٢٩ - قبل أن تقرر المناهج بصفة نهائية يجب أن تجرب - اذا كان ذلك ممكنا - تحت اشراف الخبراء أما فى المدارس التجريبية أو فى عينة منتقاه من المدارس العادية ، وعلى أية حال فلا بد من تعديلها بالتدريج بغية تيسير احداث ما قد تقتضيه الضرورة من تعديل .

اجراءات اصدار المناهج

٣٠ - فى البلاد التى تتولى السلطات المركزية فيها اصدار المناهج - من المستحب أن يسمح بقدر كاف من الحرية فى تعديلها طبقا للمطالب الاقليمية او المحلية .

٣١ - فى البلاد ذات النظام العلمى اللامركزى ، من المستحسن أن تشجع السلطات المختلفة المسئولة عن اصدار المقررات على أن تتعاون فيما بينها بغية القضاء على كل مالا ضرورة له من الاختلاف فى مقررات المناطق المختلفة ، وبذلك تقل الاضرار الناتجة عن تغيير الطلبة لمواطنهم .

٣٢ - بالرغم من المساوىء الناجمة عن اعادة النظر فى المناهج على فترات شديدة التقارب او شديدة التباعد الا انه يجب ألا يغيب عن البال أن التقدم العلمى فى بعض فروع المعرفة يتطلب أن تتجدد المقررات المتصلة بها بمعدل أسرع من معدل مقررات المواد الدراسية الاخرى .

تطبيق المناهج

٣٣ - لكى يتم التأكيد على الصلة الوثيقة بين طريقة التدريس ومحتويات المناهج - من المستحب أن تشتمل المناهج على خلاصة الفكرة

الاساسية في تدريس كل مادة دراسية على حدة وعلى بعض المقترحات الخاصة التي تقوم على اساس ما تم من بحوث ودراسات في ميداني علم النفس التربوي والتربية التجريبية .

٣٤ - ينبغي ان يكون اصدار المناهج الجديدة مناسبة طيبة لعقيد الدراسات والمحاضرات والاجتماعات التربوية ، وحلقات البحث ونشر المقالات في الصحف وما الى ذلك ، وذلك حتى يقف المدرسون على المبادئ التي تقوم على اساسها التغييرات المقترحة .

٣٥ - يجب ان يشتمل الاعداد التربوي لمدرسي التعليم الثانوي على التعرف النظري والعملى الى المناهج التي سوف يقومون بتدريسها .

٣٦ - من المستحب ان تعتبر المقررات مرشدا وعونا محسوسا للمدرسين لا مجرد مجموعة جامدة من التنظيمات تستعصى على التعديل المناسب او تنكر على المدرس حقه في ان يتمتع بقدر معقول من الحرية في تطبيقها .

٣٧ - يجب ان تتخذ كافة الخطوات المناسبة لتأكد من ان الكتب المدرسية تتجاوب مع المناهج الجديدة الى ابعد درجة مستطاعة مع عدم تجاهل ما قد يستلزمه ذلك من نفقات .

٣٨ - عندما تتغير المناهج الدراسية من المستحب التأكد من ان المدارس قد زودت بالامكانيات والمعدات الخاصة والوسائل التعليمية « من مثل أجهزة المختبرات والوسائل السمعية والبصرية وما اليها » مما يتطلبه تطبيق المناهج الجديدة .

٣٩ - عند تطبيق مقرر أية مادة دراسية ، من المهم أن يوضع نصب العين احتياجات الطلبة الذين يزيد معدل تقدمهم عن المستوى العادي أو ينقص عنه . ويمكن تحقيق هذا الهدف بطرق متعددة تتمضن عناية المدرس الخاصة بهم داخل الصف واثناء ممارستهم لالوان النشاط اللا منهجى خارج المدرسة .

الجوانب الدولية من المشكلة

٤٠ - ان كثرة الانتقال من دولة الى اخرى يزيد من حدة مشكلة تعادل دراسات المستوى الثانوي وتعادل مؤهلاتها . وبالرغم من انه ليس هناك تفكير في تقنين المناهج الا انه لا بد من بذل محاولة لتوصل الى قدر كاف من تجانسها ، وذلك بغية تيسير الاعتراف بالدراسات الثانوية التي تتم في الخارج .

٤١ - ينبغي أن تساعد الاتصالات الهادفة الى تحقيق المزيد من توحيد التسميات التي تطلق على المواد الدراسية المختلفة ، أو الى تيسير القيام بدراسات وبحوث مقارنة في اوجه الشبه ومواطن الاختلاف الاساسية بين المناهج المطبقة في الدول المختلفة - يجب أن تساعد على حل مشكلة تعادل هذه الدراسات .

٤٢ - ان المجموعات الدولية من المناهج - شأنها شأن المجموعات الدولية من الكتب المدرسية - تبلغ من الاهمية درجة قصوى لا بالقياس الى المتخصصين في اعداد المناهج وحدهم بل وبالقياس الى السلطات التعليمية والمدرسين أيضا . وعلى ذلك فينبغى ان ييسر لمراكز الوثائق الدولية أو الاقليمية مهمة الاحتفاظ بمجموعة متجددة من هذا النوع .

٤٣ - من المرغوب فيه ان تشتمل خطط المعونة الفنية - القومية منها والدولية - على امداد الدول التي تلتزم هذه المعونة بالخبراء الذين يقومون بدور فعال في اعداد المناهج .



تقرير عن المؤتمر الدولي السادس عشر لعلم النفس

للاستاذ سعد عبد الرحمن

عضو بعثة ادارة البحوث الفنية بجامعة لندن

عقد المؤتمر الدولي السادس عشر لعلم النفس في جامعة « بون »
بالمانيا تحت اشراف الجمعية العلمية لعلم النفس واستغرق المدة من
٦٠/٧/٣١ الى ١٩٦٠/٨/٦

وقد غطى برنامج المؤتمر أهم مشاكل علم النفس سواء في صورته
العلمية الحديثة او في صورته التي بدأت قبل بداية القرن العشرين . وقد
ظهر ذلك في الاهتمام الذي أحاط بسرد التطورات التاريخية التي أدت الى
اكتشاف الحقائق العلمية الحاضرة ، وقد أسهم في هذه الناحية كثيرون
من رواد علم النفس الدولي .

وقد أمكنني الاشتراك كعضو عامل في المؤتمر تحت اسم ادارة البحوث
الفنية بوزارة التربية والتعليم بالاقليم الجنوبي .

وقد تعرض المؤتمر لمواضيع عديدة عالجت المشاكل المختلفة في ميدان
العلوم النفسية .

أولاً : الاختبارات الإسقاطية

من أهم البحوث التي عرضت تحت هذا الموضوع بحثان رئيسيان
أولهما تقدم به «بيتروفسكى» من الولايات المتحدة تناول فيه مشكلة الصدق
Validity في الاختبارات الإسقاطية . ورغم ان معالجة هذه المشكلة
كانت جديدة ظاهرياً إلا أنها لم تخرج عن الطرق المعروفة لتعيين صدق أى
اختبار في ميدان العلوم النفسية وهى : ال- External Validity
Construct Validity أو كما سماها كاتل ال- Social Validity

وعولجت أيضاً مشكلة القدرة التنبؤية لهذا النوع من الاختبارات
ولكنها لم تعالج بطريقة موضوعية مقننة .

وأما من ناحية الاختبارات التي طرقها الباحثون فهى رورشاخ واختبار
زندى Szondi واختبار تفهم الموضوع TAT

والبحث المهم الآخر تقدم به « تشنج » من كوريا وتناول فيه موضوعاً
جديداً من الناحية الشكلية فقط ، فقد حاول الباحث تطبيق منهج التحليل
العلمي على نتائج اختبار رورشاخ واختبار آخر في الشخصية يكشف عن

العدوانية والسيطرة والانفعالية. واستخلص الباحث عدة عوامل أطلق عليها أسماء مختلفة . ولكن السؤال الذي يمكن اثارته هو عن مدى ملائمة منهج التحليل العاملي للنتائج التي جمعها الباحث من تطبيق اختباره .

وأما بقية البحوث التي عرضت تحت هذا الموضوع والتي يمكن تتبعها فقد قارنت بعض هذه البحوث بين الاختبارات غير الإسقاطية والاختبارات الإسقاطية من الناحية التشخيصية في علم النفس .

ويسهل الحكم بأن طرق تحليل نتائج الاختبارات وخاصة غير الإسقاطية لم تزل في المكان الذي وضعها فيه روادها الأول مثل «بيرت» «وسبيرمان» وغيرهما . إلا أنها تقدمت كثيرا من ناحية تعدد أغراضها وتعدد محتوياتها والكثرة الواضحة في تأليفها وهذا مما لا شك فيه يساعد على ثبات حركة القياس غير الإسقاطي ويؤكد استمرارها .

ثانيا : بحوث سيكولوجية المراهقة

عرض تحت هذا الموضوع عدد كبير من البحوث العامة والشخصية وكانت جميعها تناقش سيكولوجية المراهقة من نواح متعددة أثارت اهتمام المشتغلين بعلم نفس المراهقة إلا أن الموضوعين الذين أثارا الاهتمام أكثر من غيرهما هما :

البحث الأول

تقدم به « فلاناجان » من الولايات المتحدة عن « دراسة العلاقة بين الاتجاهات والقدرات والميول ومقومات الشخصية والعوامل المنزلية عند المراهقين » والمثير في هذا البحث ليس موضوعه أو مادته ولكن المثير هو اتساع مساحته وانتشاره وكثرة الأدوات والاختبارات المستعملة . فقد أجرى هذا البحث على نصف مليون مراهق بين الخامسة عشرة والسابعة عشرة ، وأجاب كل مراهق على ٢٠٠٠ سؤال على دفعات ، وكل دفعة ٥٠٠ سؤال . وقام الباحث باستخدام آلات الكترونية وأجهزة علمية حديثة جدا لتحليل نتائجه ، ثم تقدم أخيرا بعدة اقتراحات أولية لم تبلور بعد ، وكان أبرزها هو إجراء دراسة تتبعية على هذه « العينة » لمدة سنة وخمس سنوات وعشر سنوات ، وعشرين سنة تالية لتاريخ التخرج من المدرسة ، على أن تضاف هذه المعلومات إلى المعلومات السابقة ليسهل معرفة علاقة هذه العوامل بعوامل النجاح في الكليات والمدارس المهنية في مختلف الميادين .

وواضح جدا من هيكل هذا البحث طموح الباحث وسعيه وراء جمع

معلومات احصائية كثيرة لاستخدام الالات الكترونية في تحليلها . وقد يصل الباحث الى نتائج يمكن الحصول عليها بطرق اسهل وبمجهود اقل . وقد تغاضى الباحث عن الجهد الذى يعاينه المراهق فى الخامسة عشرة من اجابته على ٢٠٠٠ سؤال وكل دفعة ٥٠٠ سؤال كلها او معظمها تحمل صفة واسم الاختبار . وهذا لاشك يجعلنا نشك كثيرا فى ثبات هذه النتائج او الوثوق فى مدلولاتها ولو ان الباحث برر هذا الاجراء بالاستشهاد بنتائج بحوث اجريت على مجموعات حربية تبين عدم اهمية الاجهاد والتعب فى الاجابة على الاختبارات الطويلة . ولكن مما هو واضح انه من الصعب تطبيق نتائج مجموعات تقليدية « حربية » على جماعات حرة من المراهقين لا اثر لتقليدية فى حياتهم .

ورغم هذا فان بحث « فلاناجان » بحث جرىء ولاشك ، واهم ما فى الامر هو توفر وسائل البحث وآلات التحليل الاخصائى .

البحث الثانى

تقدم به « القوصى » من الجمهورية العربية المتحدة وكان يتناول خصائص المراهقين فى مدن مصر وريفها ، وقد تعرض الباحث لاربع نواح اساسية هى :

- ١ - حين ترك للمراهق حرية وصف نفسه ومدى رضائه عنها .
 - ب - وحين سأل المراهق رايه واتجاهه نحو البيئة المحيطة به .
 - ج - وحين استفسر من المراهق عن أهدافه وآماله فى حياته .
 - د - وأخيرا عندما سأل عن مدى ثقته فى تحقيق أهدافه وأغراضه .
- وقد اتصف هذا البحث بالواقعية وقربه الى متناول الباحث العادى وامكانياته اكثر من بحث « فلاناجان » . فقد اجرى على ٨٠٠ فتى وفتاة من الريف والحضر ، وكان عدد الاسئلة الموجهة الى افراد العينة لا يزيد عن اربعة اسئلة رئيسية جميعها من النوع الذى يقترح خيال المراهق .

ومن ناحية اخرى فقد امتاز بحث « القوصى » عن بحث « فلاناجان » فى نقطة افتقرت اليها ايضا بقية البحوث الاخرى وهى أن هذه البحوث اهتمت بالمراهق كهدف نفسى ، فاستخدمت الاختبارات بجميع انواعها المختلفة اسلوب الملاحظة والتسجيل فى حين أن بحث « القوصى » انفرد باهتمامه بالمراهق كعملية نفسية وعلمية واجتماعية وطرق أحب المواضيع الى نفس المراهق وهو نقده لنفسه ونقده للبيئة المحيطة به وهذه فترة ثورية تميز مرحلة المراهقة وقد احسن الباحث استغلالها .

والمثير في هذا البحث هو جمعه لعدد كبير من الحقائق المقارنة تصلح رؤسا لموضوعات جديدة يمكن بحثها والتقصي فيها .

كما أن الباحث قد اختتم بحثه بعدة استنتاجات استخلصها من هذه الحقائق المقارنة وهذا قد يوجه الباحث الجديد الى السعي وراء حقائق أخرى وقد يشجعه أيضا على اتخاذ هذه الاستنتاجات كفروض يختبر صحتها بتجارب جديدة .

وأما بقية البحوث التي عرضت تحت موضوع المراهقة فقد تناولت جميعها مشاكل مطروقة واستخدمت أساليب مألوفة ولم تتميز بالجدة التي تميز بها البحثان السابق التعليق عليهما .

ثالثا : مشكلة الاطفال المحرومين

اهتم بهذا الموضوع المشتغلون بالنواحي الاجتماعية اذ كانت معظم البحوث عبارة عن تقارير دراسية قامت بها مراكز رعاية الطفولة في البلدان المختلفة ، الآن مما استلقت النظر ثلاثة بحوث اهتمت بالنواحي السيكولوجية لهؤلاء الاطفال . أولهما تقدم به « كيلمر برينجل » من بريطانيا تناول فيه صعوبات التعليم عند الاطفال الذين قضوا معظم حياتهم في عزلة عن أسرهم لأسباب تدعو الى ذلك .

وقد لخص الباحث أربعة بحوث قام بها في هذا الميدان . ففي البحث الاول انتهى الباحث الى تأكيد وجود تأخر واضح في المهارات اللغوية عند هذا النوع من اطفال ما قبل سن المدرسة . ومن البحث الثاني استخلص الباحث وجود تأخر ملموس في القراءة والقراءة الفهمية كما أكد أهمية الاتصال بالأسرة لنمو اللغة والفهم . وأما البحث الثالث فقد كان مهما للغاية اذ فحص الباحث فيه نتائج التعليم العلاجي الذي قامت به وحدة بحوث مختصة بهذا الموضوع وقرر وجود تحسن ملموس في عملية التعلم عند هؤلاء الاطفال . وفي البحث الرابع تعرض الباحث لانحرافات الاطفال وقام بدراسة تحليلية أرجعت اسباب الانحرافات الى عوامل بيئية ونفسية .

أشار الباحث الى بحث خامس لم يتم بعد وهو خاص ايضا بانحرافات الاطفال وعلاقتها بأفراد الأسرة .

والبحث الثاني تقدم به « دافيدش » من الولايات المتحدة عن فهم الاطفال لشعور معلمهم نحوهم بخصوص تحصيلهم المدرسي والطبقة الاجتماعية التي ينتمون اليها . وقد أجرى هذا البحث على ٤٠٠ تلميذ بالمدارس الابتدائية والثانوية وانتهى الباحث الى عدة نتائج معقولة تلخصها كما يلي :
١ - الطفل الذي يشعر بنفسه اكثر من غيره يعتقد ان معلمه يحاييه ويفضله على غيره من أقرانه .

٢ - الاطفال الاناث يفوقون الاطفال الذكور في هذا الشعور .

٣ - كلما كان الطفل متفوقا في تحصيله المدرسي او ينتمى الى طبقة اجتماعية عالية زاد اعتقاده بان معلمه يفضلهُ ويؤثرهُ على غيره .

٤ - واذا حدث وتساوى طفلان في التحصيل المدرسي فان الطبقة الاجتماعية التي ينتمى اليها كل منهما تلعب دورا كبيرا في تحديد احساسه بشعور المعلم نحوه .

والفرضي الواضح لهذه النتائج هو وجوب ملاحظة المعلم ان الطفل حساس جدا لنوع المعاملة والشعور الذي يبديه المعلم سواء بقصد او بغير قصد .

والبحث الثالث تقدم به «ستوت» من بريطانيا حيث اختص بدراسة جناح الاطفال بين الثامنة والخامسة عشرة وأجرى مقارناته على ٤١٥ طفلا . وانتهى الباحث بتأكيد فروضه التي توضح الاثار الحضارية « الثقافية » وعلاقتها بجناح الاطفال في مدينة جلاسجو . ولم يكن هناك جديد في الطريقة التي سار عليها البحث الا ان أسلوب الحصول على المعلومات اللازمة كان سهلا يسيرا .

رابعا : للتفاعل الاجتماعي بين الجماعات الصغيرة

كان من المفروض أن يقدم «مورينو» بحثا عن القياس الاجتماعي ونشاط المجموعات الصغيرة ولكن للأسف لم يقدم هذا البحث ، وبذلك أغلق باب لمناقشة موضوع هام يحتاج الى كثير من الاعتبار والتنوير .

ولكن تحت تأثير هذا الموضوع أيضا قدم بحثان متتاليان يستحقان الاعتبار والتنويه أولهما تقدم به « بيرشيت » من السويد حيث تناول دراسة عملية التفاعل ونتائجها داخل جماعات صغيرة بين الاطفال . والطريقة التي اتبعها الباحث شيقة فهي تتلخص في استخدام عدة صور من المواقف المدرسية التي يمر بها الطفل في حياته اليومية كأساس لدراسة هذه الموضوعات . والمهم في هذا البحث هو تقسيم التفاعل الى ثلاثة مراحل أولهما مرحلة الاعداد لعملية التفاعل وثانيهما عملية التفاعل نفسها ثم نتائج هذه العملية .

الا انه مما يؤخذ على هذا البحث كلفه الشديد ببعض المصطلحات العلمية أولا ، وثانيا أن الباحث لم يتعرض لتفاصيل الطريقة التي اتبعها في تحليل محتويات تسجيل نشاط هذه الجماعات حيث ان اشارته لها كانت غير كافية .

والبحث الثانى تقدم به «فوكيما» من هولندا وتناول فيه محدودات ومتغيرات السلوك الانسانى فى الجماعات الصغيرة . وكانت الادوات التى استخدمها الباحث هى الاستفتاءات والاختبارات الاجتماعية وغير ذلك من المقاييس الاخرى ، ثم بنى جميع تفسيراته واستنتاجاته على مصفوفة التحليل العاملى وهو الاسلوب الوحيد الذى استعين به فى هذا البحث للحصول على عوامل متعددة كانت هى حجر الاساس فى بناء النتائج . الا ان الباحث لم يتمكن اطلاقا من توضيح كيف تغلب على صعوبة اساسية وهى كيف يستخدم منهج التحليل العاملى فى معالجة ظواهر غير مستمرة كالتى وردت بهذا البحث .

والجدير بالذكر ان الباحث قام بمقارنة معقولة جدا بين نتائج الملاحظة الذاتية والملاحظة الموضوعية لنشاط الجماعات الصغيرة .

خاتمة :

وبهذا ينتهى التلخيص النقدى للموضوعات والبحوث التى امكن تتبعها مما القى فى المؤتمر الدولى السادس عشر لعلم النفس . واحب لو اننى تمكنت من تدليل هذا التقرير بعدة اقتراحات آمل كثيرا ان ينظر اليها بعين الاعتبار السادة المسئولون عن مستقبل علم النفس فى الجمهورية العربية المتحدة ، وهذه هى :

١ - من الملاحظ ازدياد اهتمام الدول المختلفة بالناحية التجريبية العملية فى علم النفس وكذلك باستحداث آلات ووسائل علمية تسهل عمل الباحث النفسى فى شتى الميادين . ولذلك يقترح ان يشجع هذا المنحى وتعد العدة لتقدمه .

٢ - يقترح كذلك تنشيط حركة تأليف الاختبارات والمقاييس وخاصة اختبارات الشخصية والاهتمامات ومقاييس الاتجاهات والنواحي الخارجية .

٣ - يقترح أخيرا العمل على انشاء هيئة موحدة للإشراف على البحوث النفسية والتربوية وتنظيمها وتوجيهها كما هو معمول به فى الدول الناهضة والمتقدمة فى هذه النواحي .

اذ مما لا شك فيه ان وجود مثل هذه الهيئة سوف ينظم الانتاج العلمى النفسى فى الجمهورية العربية المتحدة ويجعله اكثر مناسبة للسير فى تيسار التقدم الدولى فى علم النفس .

JOURNAL OF EDUCATION

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION,
CAIRO**

Quarterly : November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

M. K. Harby

M. K. Barakat

M. El-Bassuony

M. S. Shaalan

A. El-Mileegy

M. Allam

Secretary and Executive Director

M. EL-HADI AFIFI

**Materials for publication
and all other correspondence
to be addressed to the
Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 31486**

Annual Subscription :
P.T. 84 for Members
P.T. 60 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

2nd Issue

JANUARY 1961

Year XIII

CONTENTS

- Statistical Techniques in Educational Planning.
- Guidance and Counselling in Schools.
- Selection for Academic Schools — A Suggested Scheme.
- The Future of Model Schools (in Egypt, U.A.R.) — Toward a New Philosophy (5).

- Cultural Values and Formation of Taste.
- Education for International Understanding.
- Objectives of Agricultural Education (1).
- Practical Course in Public Education.
- The Nature of Administration in Education.
- The Practical vs. the Theoretical in Education.
- Preparation and Installation of Secondary School Curricula
"Public Education Conference-Genève 1960".

- A Report on "The Conference of Psychology, 16th Session
Bönn 1960".

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة الثالثة عشرة مارس (آذار) ١٩٦١ العدد الثالث

في هذا العدد

- | | |
|---|----------------------------|
| نشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية | سكرتارية التخطيط بوزارة |
| التعاونية وتطبيقها في مرفق التربية والتعليم | التربية والتعليم المركزية |
| التليفزيون التعليمي | الدكتور ابراهيم حافظ |
| تدريس الرسم في المدرسة الابتدائية | الدكتور محمود البسيوني |
| تدريس حقوق الانسان | الاستاذ نجيب يوسف بدوي |
| اهداف التعليم الزراعي (٢) | الدكتور مصطفى كامل بدران |
| اتجاهات في توجيه ومعاونة | الاستاذ يوسف خليل |
| المعلمين الجدد | والاستاذ محمد سليمان شعلان |
| تطور اعداد معلمي المرحلة الاولى | الدكتور وهيب سمعان |
| دراسة مقارنة لمشكلات التكيف عند | |
| تلاميذ المدرسة الثانوية | الدكتور عثمان لبيب فراج |
| نظام الادارة التعليمية في اسبانيا | للسيدة زينب محرز |

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة
اربعة مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

الاستاذ محمد سعيد قدرى

هيئة التحرير

الاستاذ محمد خيرى حريى	الاستاذ محمد سليمان شعلان
الدكتور محمد خليفة بركات	الدكتور عبد المنعم المايحى
الدكتور محمود البسيونى	الدكتور محمد عبد الخالق علام

سكرتير التحرير ومدير الصحيفة

الدكتور محمد الرهاوى عفيفى

المقالات والبحوث والمكاتبات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية
بمقر الرابطة :

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة

(تليفون ٢١٤٨٦)

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة

٦٠ قرشا للصحيفة فقط

٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية

٧٥ قرشا خارج الاقليم الجنوبى

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنوياً (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

السنة الثالثة عشرة مارس (آذار) ١٩٦١ العدد الثالث

في هذا العدد

صفحة

١	التربية والتعليم
٨	التليفزيون التعليمي
١٦	تدريس اترسم في المدرسة الابتدائية
٢٤	تدريس حقوق الانسان
٣٤	اهداف التعليم الزراعي (٢)
٤٣	اتجاهات في توجيه ومعاونة المعلمين الجدد
٥١	تطور اعداد معلمي المرحلة الاولى (في الاقليم الجنوبي)
	دراسة مقارنة لمشكلات التكيف عند تلاميذ	
٦٣	المدرسة الثانوية في الاقليم المصري وأمريكا
٧٣	نظام الادارة التعليمية في اسبانيا وعلاقته بالحكم المحلي

رئيس التحرير

تصدرها رابطة خريجي

الاستاذ محمد سعيد قنري

معاهد وكليات التربية بالقاهرة

نشر فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية وتطبيقها في مرفق التربية والتعليم

قامت وزارة التربية والتعليم المركزية منذ انشائها - وتقوم حاليا - بمجهودات كبيرة في سبيل وضع سياسة ثابتة مستقرة لتربية والتعليم تركز على مبادئ واضحة مستمدة من صميم الثورة وفلسفتها وتتمشى مع أهدافها في تحقيق المجتمع الديمقراطي الاشتراكي التعاوني الذي يعي فلسفة هذه المبادئ ويمارسها عن ايمان صادق وعقيدة راسخة .

وفيما يلي الاتجاهات والمجهودات التي قامت بها الوزارة في نشر وتطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية في مرفق التربية والتعليم وممارستها في مختلف المراحل والمستويات التعليمية .

أولا - سياسة التربية والتعليم في اقليمى الجمهورية العربية المتحدة :

رسمت وزارة التربية والتعليم المركزية سياسة تعليمية في شطرى الجمهورية تقوم على الاسس التربوية وتستهدف تكوين مجتمع ديمقراطي اشتراكي تعاوني يؤمن بالله والوطن والعروبة ويستمسك بمبادئ الحق والخير ، ويقدر الكرامة والعدالة الاجتماعية والمساواة ، ويتعاون أفراده في العمل الايجابي لتدعيم نهضة الوطن والامة العربية وتأييد حقهما في الحياة الحرة الكريمة .

وقد أصدرت الوزارة كتيباً توجيهياً عن سياسة التربية والتعليم يتضمن الاسس التي تقوم عليها والتي أوضحها السيد كمال الدين حسين وزير التربية والتعليم المركزى في بيانه في المؤتمر الاول للاتحاد القومى الذى عقد فى شهر يولية ١٩٥٩ لتطبيق مبادئ الديمقراطية الاشتراكية والتعاونية فى صورة واضحة محددة للعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية وممارسة التعاون . وقد تم توزيع هذا الكتيب على مختلف الجهات بوزارات التربية والتعليم والمناطق التعليمية ، والمعاهد فى اوسع نطاق .

● مذكرة وضعتها السكرتارية العامة للتخطيط بوزارة التربية والتعليم المركزية - يناير ١٩٦١ .

وقد ارتبط رسم هذه السياسة باعداد تخطيط شامل لجميع مراحل التعليم في الجمهورية العربية المتحدة يركز على احتياجات المجتمع الديمقراطي الاشتراكي التعاوني ويتمشى مع خطط التنمية الاقتصادية ومضاعفة الدخل القومي ، ويتيح الفرصة لممارسة المبادئ والاسس التي يقوم عليه نظامنا الديمقراطي الاشتراكي التعاوني ممارسة عملية .

ثانيا - تطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية في مرفق وزارة التربية والتعليم المركزية :

اخذت هذه الوزارة منذ انشائها بتطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية الى حد كبير ، فقد نظمت أجهزتها بحيث يسير العمل بين هذه الاجهزة على اسس من التعاون المشترك ، فأجهزة التخطيط بدوائرها التعليمية وخبرائها تعمل جنبا الى جنب مع أجهزة المتابعة في جميع خطوات الدراسة واعداد المشروعات ومتابعة تنفيذها للوقوف على المشكلات والصعوبات التي تتكشف في مرحلة التطبيق .

كما تقوم أجهزة العلاقات الداخلية بتقديم المعونة الى جميع الاجهزة الاخرى بالوزارة ، وكذلك الحال بالنسبة لأجهزة العلاقات الخارجية التي تتبادل الرأي مع غيرها من الاجهزة وتعاون في اعداد السياسة التعليمية كما تسهم في وضع الخطط والمشروعات .

ومن ذلك كله يتبين أن الوزارة قد نظمت تشكيلاتها بحيث تعمل في خطوط أفقية ورأسية معا وفي اتساق وتعاون وثيق .

هذا بالإضافة الى أن مراحل الدراسة وخطوات سير العمل في اعداد المشروعات المختلفة داخل الوزارة قد وضعت كلها على أسس من الديمقراطية الاشتراكية التعاونية الحقة ، فنظام العمل بهذه الوزارة وبصفة خاصة في دور التحضير لمشروعات التخطيط يركز على أساس اشتراك الاختصاصيين والفنيين في القطاعين الرسمي والاهلي وذوى الخبرات من العاملين في الميدان واسهام أولئك جميعا في الدراسة وتبادل وجهات النظر والتعاون فيما يعود بالنفع على المجتمع .

ومن أجل ذلك، فقد تم تنظيم وتشكيل لجان دائمة لمختلف موضوعات التربية والتعليم تضم المختصين من رجال التعليم بالوزارتين التنفيذيتين والوزارة المركزية والكليات الجامعية والمناطق التعليمية والمعاهد والمدارس ، كما تضم أهل الرأي وذوى الخبرة وأولياء الامور .

وتستند هذه اللجان الى قاعدة كبرى من المجالس الاستشارية التي

تضم أكبر عدد ممكن من العاملين في الميدان . ويختص كل مجلس منها
ببحث وتحديد أهداف السياسة التعليمية الخاصة بنوع معين من أنواع
التعليم وتنسيق هذه الأهداف مع أهداف التعليم الأخرى ، وكذلك دراسة
برامج التوسع وفق حاجيات البلاد وظروفها وإمكانياتها . ويقوم كل مجلس
إلى جانب ذلك بدراسة المسائل والمشكلات الرئيسية في التعليم كالاتجاهات
العامة للمناهج والخطط الدراسية ، واقتراح القوانين والقرارات التنظيمية،
حتى تسير العملية التعليمية وفقا لاتجاهات الدولة الاجتماعية والاقتصادية
والقومية ، ومن أهم هذه المجالس :

- ١ - المجلس الاستشاري للتعليم الابتدائي .
- ٢ - المجلس الاستشاري للتعليم الإعدادي والثانوي
- ٣ - المجلس الاستشاري للتعليم الصناعي
- ٤ - المجلس الاستشاري للتعليم الزراعي
- ٥ - المجلس الاستشاري للتعليم التجاري

كما تستند هذه اللجان إلى مؤتمرات استشارية تضم المدرسين
والنظار والمفتشين ومن اليهم من المشتغلين في ميدان التربية والتعليم ،
كما تضم بعض أولياء الأمور وممثلين للقطاع الأهلى ، ويهدف كل مؤتمر
منها إلى تقصى آراء المعنيين في المشكلات التعليمية والتربوية والتأكد من
سلامة الاتجاهات التى انتهت إليها اللجان الدائمة الأصلية والفرعية .

وقد صدر القرار الوزارى رقم ٢٧ بتاريخ ٢٥/٤/٥٩ بتنظيم عدد كبير
من اللجان الدائمة الأصلية والفرعية ، والمجالس الاستشارية والمؤتمرات
التعليمية التى تعتبر بحق مسدانا عمليا لتطبيق فلسفة الديمقراطية
الاشتراكية التعاونية .

وتطبق هذه الاسس والمبادئ لا يقتصر فقط على مراحل تحضير
المشروعات عن طريق اللجان والمجالس الاستشارية ، بل أنه يتضح في
تشكيل الهيئات العليا بوزارة التربية والتعليم المركزية . فهئة التخطيط
تضم السادة الوزراء والوكلاء والمديرين المعنيين بوزارتى التربية والتعليم
التنفيذيتين ، إلى جانب المعنيين بالوزارة المركزية والخبراء من خارج هذه
الوزارات . وكذلك الحال بالنسبة للجنة العليا للعلاقات الثقافية واللجنة
العليا للبعثات التى تضم المعنيين من مختلف الوزارات .

وتقوم الوزارة بإرسال المشروعات المدروسة إلى الهيئات المختصة
والمدارس والمناطق على محيط واسع ، لإبداء الراى فيها ، حتى يمكن إشراك
أكبر عدد ممكن من المعنيين في دراسة المشروعات .

وهكذا يكفل التنظيم الحالى للوزارة والتشكيلات الموجودة بها واتصالاتها بالهيئات تحقيق الفلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية ، فكل ما يجرى فى داخل هذه الوزارة وكل ما يصدر عنها انما هو نتيجة التطبيق العملى انصادق لهذه الفلسفة المنشودة .

ثالثا - تطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية فى مستوى المناطق التعليمية وادارات المعاهد والمدارس :

لا يقتصر تطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية على مرفق وزارة التربية والتعليم المركزية ، بل انه يتغلغل فى صميم الاجهزة العاملة فى هذا الميدان على مختلف مستوياتها .

فقد تضمنت نظم العمل بالمناطق التعليمية ان يتعاون مع اجهزتها عدد من المجالس الاستشارية للتعليم .

ففى كل منطقة تعليمية « مجلس استشارى للتعليم » يعاون مدير المنطقة فى تنفيذ السياسة والخطط التعليمية ومدارسة المشكلات والوصول الى حلول بشأنها ، ويضم مجموعة من رجال التعليم بالمنطقة والمفتشين والنظار ، واعضاء الاتحاد القومى ، وبعض المعنيين بشئون التعليم من الشخصيات البارزة فى الاقليم .

هذا فضلا عن المجالس « الاستشارية المحلية للتعليم الفنى » فى الاقاليم ، والتي تهدف الى التعرف على احتياجات كل اقليم فى هذا الميدان الاقتصادى الهام .

وتمتد خيوط التنظيم متصلة تحمل فلسفة المبادئ الديمقراطية الاشتراكية التعاونية الى دور العلم فى المعاهد والمدارس . فقد نصت النظم والتشريعات التى وضعتها وزارة التربية والتعليم على ان يعهد بادارة كل معهد او مدرسة الى « مجلس ادارة » يضم مدير المعهد او ناظر المدرسة ، وبعض اعضاء هيئة التدريس ، الى جانب بعض ممثلى الاتحاد القومى وأولياء الامور ، وكلهم يعمل فى تعاون كامل لتحقيق السياسة المرسومة .

رابعا : تعريف النشء بفلسفة الحياة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية وتدريبه على ممارستها :

لا تقتصر النظم بوزارة التربية والتعليم على تطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية بين مستويات القيادة وهيئات الاشراف والادارة ، بل ان هذا التطبيق يسرى فى داخل المدارس وذلك بتهيئة الجو الصالح

تلذشء لفرس هذه الفلسفة واتاحة الفرص امامهم لممارستها ممارسة عملية ،
بحيث يعيشون ويحيون ديمقراطيين متعاونين .

ويتم ذلك عن طريق التشكيلات والتنظيمات الآتية :

- ١ - اتحادات الطلاب في اقليمى الجمهورية في مستوياتها المختلفة .
- ٢ - مجالس الآباء والمدرسين وعن طريقها يشترك الآباء والمدرسون في مناقشة مشكلات المدرسة وتلاميذها ويتعاونون جميعا في تحقيق رسالة المدرسة وربطها بالبيئة المحيطة وجعلها مركز اشعاع لهذه البيئة .
- ٣ - الاسر المدرسية ومجالس الصفوف وعن طريقها يمارس التلاميذ مبادئ الديمقراطية الاشتراكية التعاونية .
- ٤ - الجمعيات التعاونية المدرسية التى تقوم بعمليات التغذية ، وتوفير للتلاميذ الكتب والادوات المدرسية التى يحتاجون اليها .
- ٥ - مراكز خدمة البيئة والخدمة العامة بالمدارس ، وهى تقوم بتوفير الخدمات الاجتماعية والصحية والترفيهية ، ليس فقط لتلاميذ هذه المدارس بل لسكان البيئة المحيطة بالمدرسة .

وتكفل هذه التنظيمات السابقة ممارسة الحياة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية في محيط المدرسة والاسرة والبيئة وتزيد من التعاون بين هيئة الاشراف والقيادة بالمنطقة او المدرسة وبين المجتمع الذى يحيط بها .

خامسا - تطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية في الخطط والمناهج والكتب المدرسية :

اهتمت وزارة التربية والتعليم المركزية بتعديل خطط الدراسة والمناهج والكتب المدرسية تعديلا يجعل التلاميذ يعتزون بقوميتهم وعروبتههم وامجادهم ، ويجعلهم يمارسون المبادئ والاسس التى يقوم عليها نظامنا الاشتراكى الديمقراطى التعاونى ممارسة عملية داخل المنهج وخارجه .

فقد عدلت خطط الدراسة في جميع مراحل التعليم وادخلت حصص للمجتمع العربى في بعض هذه الخطط ودعمت في بعضها الآخر .

كما وجهت الوزارة جميع اعضاء اللجان التى قامت بدراسة وتطوير ووضع المناهج الجديدة الى ابراز مايتصل بفلسفة المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى ، والى ضرورة النص على ممارسة اساليب تطبيق هذه الفلسفة في محيط المدرسة ، وقد تم ذلك بالنسبة للمناهج في جميع مراحل التعليم .

وقد أعدت دراسة منفصلة عن كيفية تحقيق مبدأ التعاون في المناهج المختلفة ووسائل ممارسة أساليبه ، وقد تضمنت ادماج موضوعات تعاونية مختارة في المواد الدراسية التي تسمح طبيعة دراستها بذلك ، وذلك في ضوء خصائص المرحلة التعليمية ومستويات التلاميذ وقدراتهم على فهم هذه الموضوعات وممارستها . وقد تم توزيع هذه الدراسة وما تضمنته من اتجاهات وتوجيهات على جميع المشتغلين بوضع المناهج ومواصفات الكتب المدرسية .

هذا فضلا عما قامت به الوزارة من ادخال فلسفة المجتمع الديمقراطي الاشتراكي التعاوني في مناهج التربية الدينية واللغة العربية : في كتب القراءة والنصوص والتراجم والقصص ، وكذلك في كتب المواد الاجتماعية والمجتمع العربي وخدمة البيئة ، والتربية الزراعية والعلوم والتربية الصحية .

وكذلك الحال في مراحل التعليم الفني ، فقد تضمن الخطط والمناهج والتعاون الاقتصادي ومادة التعاون والحساب الزراعي .

كما توجه العناية نحو تنفيذ فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات بصفة خاصة ، وتدريب الطلاب على الاشتراك في ادارة المدرسة والاسهام في تحمل المسؤولية ، حتى يكونوا رسلا لهذه الفلسفة بعد تخرجهم بين النشء الذي يتولون تربيته ، وفي المجتمع الذي يعملون فيه .

اما في مرحلة التعليم العالي ، فقد اقترحت مناهج لدراسة التعاون ومقومات المجتمع الديمقراطي الاشتراكي التعاوني ، واشتراكية الخدمات على اختلاف صورها ، وتنظيم الجمعيات التعاونية ، وادارة المزارع التعاونية ، والتمويل التعاوني .

سادسا - تطبيق فلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية في ميدان النشاط المدرسي :

قامت اللجان الفنية المختصة بالوزارة باعداد كتيبات عن النشاط المدرسي لاختلاف المواد الدراسية ، وتوجه الوزارة الى طبع هذه الكتيبات وتوزيعها . وقد روعي في معالجة هذه الكتيبات ، وبصفة خاصة ما يتصل بالمواد الاجتماعية ومادة المجتمع العربي ، أن تتضمن وسائل وأساليب ممارسة الطلاب لمبادئ الديمقراطية والاشتراكية والتعاونية ، وذلك عن طريق التشكيلات الخاصة بالاسر المدرسية وجمعيات النشاط المختلفة ، ومجالس الطلبة ، وغيرها - مما يتيح الفرص أمام الطلاب للاشتراك في

تنظيم المجتمع المدرسي وممارسة أساليب الحكم الذاتي ، وخلق جو تشجيع فيه التربية الاستقلالية وتنمية الشخصية ، وتدريبهم منذ الصغر على ممارسة هذه الأساليب في المجتمع الأكبر .

* * *

ويتبين من هذا العرض الموجز لنشاط الوزارة في الميادين المختلفة ، مدى ما أسهمت به في مجال التطبيق العملي لفلسفة الديمقراطية الاشتراكية التعاونية .



التليفزيون التعليمي

للدكتور إبراهيم حافظ

المدير المساعد لمركز الوثائق والبحوث التربوية
بوزارة التربية والتعليم المركزية

١ - مشكلة البحث ومنهج

لا شك أن ادخال التليفزيون قد أثار التساؤل في دوائر المربين والمستغلين بالتعليم عن احتمال الافادة من هذا المستحدث في ميدان التربية والتعليم ، الامر الذي يذكرنا بتساؤل مماثل في بداية عهد البلاد بالسينما والراديو . ولا شك أن الدافع لهذا التساؤل هو الرغبة الصادقة الموصولة في تطوير اساليب التعليم بوجه عام والنهوض بهافي نطاق الاهداف التربوية المرسومة ، مما أدى الى ما نشاهده اليوم من توسيع نطاق استخدام الوسائل السمعية والبصرية المعينة على التدريس ، والافادة من مختلف الكشوف والمستحدثات في تحسين هذه المعينات وتنويعها واتقان استعمالها . وكان من نتيجة ذلك أن وجدت السينما والاذاعة طريقها الى المدرسة ، وأصبحت الافلام التعليمية والشرائح والتسجيلات والاذاعة المدرسية والبرامج الاذاعية التعليمية من الوسائل المميزة للتعليم الحديث.

غير أن الحكمة تقتضي التريث دائما في ادخال الاساليب المستجدة في العملية التعليمية فلا نفتتن بجدة الجديد ونغفل عن الاهداف الاساسية التي نسعى الى تحقيقها . ومن ثم كان لزاما ، قبل القطع برأى في استخدام التليفزيون في التعليم ، أن نعرض الموضوع على بساط البحث الموضوعي الهادئ بقصد الوصول الى تحديد معالم المشكلة واستخلاص الاسس السليمة التي نستطيع الاستناد اليها باطمئنان فيما يستقر عليه الرأي ، حتى نأمن الخطأ ونتجنب مواطن الزلل .

ويمكن صياغة المشكلة في صورة الاسئلة المترابطة الآتية :

- ١ - ما الاعتبارات التي تدعو الى استخدام التليفزيون في التعليم ؟
- ٢ - اذا كانت هذه الاعتبارات قوية فما حدود استخدام التليفزيون في هذا الميدان ؟
- ٣ - وما الطرق المناسبة لاستخدام التليفزيون التعليمي ؟

ولا شك أن الإجابة عن هذه الأسئلة ليست أمرا سهلا ميسورا نظرا لاننا حديثو العهد بالتلفزيون من ناحية ، ولاننا لم نجرب استخدامه بعد في مدارسنا التعليمية من ناحية أخرى . فكيف السبيل إذن الى الوصول الى إجابة علمية ؟ أو بعبارة أخرى ادق ، ما منهج البحث الذي يمكن علميا أن نتبعه ؟ انشأنا أنه ليس أمامنا إلا الاسترشاد بما تم من تجارب في البلاد الأخرى . لا يقصد محاكاتها محاكاة عمياء بل بغية فحصها في ضوء ظروفنا وأهدافنا وإمكانياتنا . ولهذا حرصنا على أن نصف الدراسة الحالية بأنها « تمهيدية » . فهي في واقع الأمر تستهدف التمهيد للدراسات التالية يمكن القيام بها فيما بعد عندما تيسر مادة محلية تبحث .

ومما تجدر الإشارة إليه منذ البداية أن تجربة استخدام التلفزيون التعليمي في بلاد العالم المختلفة ما زالت في مهدها ، وقد احتدم حولها كثير من الجدل والنقاش بين المهتمين بأمور التربية والتعليم ، فنرى : بيزقنيك (مثلا يقول « أن التعليم المباشر بالتلفزيون ، ذلك الشر المستطير الذي أخذ يتسلل الى مدارسنا ، يتعارض مع أعز عقائدنا الفلسفية ومبادئنا التي وطدتها بحوث علم النفس ، والأدهى من ذلك أن الكثيرين من المربين ممن يعتنقون هذه المبادئ والعقائد ويدافعون عنها ، يوافقون ضمنا على طريقة التعليم هذه ويؤيدونها بعدم مهاجمتهم لها صراحة » . بينما يقف (بريش) موقفا معتدلا إذ يرى أن « التلفزيون يستطيع أن يخدم التعليم ، ويجب علينا ألا نهمله على أنه مجرد جهاز آلي ، بل ينبغي أن نعتبره مصدرا للتعليم وليس حلا لجميع مشاكلنا ، أو وسيلة للاستغناء عن جهودنا التربوية الأخرى » . ويؤيده في ذلك أبو الفتوح رضوان عندما يتساءل : « لماذا نرى ولماذا نعلم ؟ وهل هذا الشيء الذي ننتمسه من التربية ومن التعليم يمكن أن يحققه جهاز مهما بلغ من دقة ومن وظيفته ومهما بلغت عبقرية صانعه ؟ » ويرى أن التربية الحققة هي التي تهدف الى أعداد المواطن انفعال الإيجابي « ومثل هذا المواطن ... لا يصلح في صنعه جهاز يديره أي مسامعه كلام . أو أمام عينيه بعض الصور ، أنه يحتاج الى شخصية المعلم أو الواعي ، البصير بشئون المجتمع ، الذي يعالج شخصية التلميذ ويبينها من جميع أوجهها ويوجهها في طريق الجماعة ... » ويخرج من ذلك إلى القول بأن « ... ليس معنى هذا أن تنفى أن مثل هذه الأجهزة (ومنها التلفزيون) ذات فائدة كبيرة في التربية والتعليم ، أنها مفيدة من غير شك ، ولكن على شرط أن تكون مجرد وسيلة صماء في يد مدرس خبير يستطيع أن يجعل لها وظيفة في عملية التربية والتعليم » .

ولنترك جانبا هذا الجدل النظرى ونبحث الامر فى ضوء التجربة
انواقعية .

٢ - بعض الاعتبارات التى دعت الى استخدام التليفزيون التعليمى. الاعتبارات العلمية :

كان من اسباب ادخال التليفزيون فى المدارس ومعاهد التعليم فى البلاد
الاخرى الرغبة فى علاج عدة مشكلات اهمها :

(ا) تزايد عدد التلاميذ فى المدارس بصورة سريعة تعذر معها تدبير
العدد الكافى من الفصول لاستيعابهم جميعا ، وصعوبة اعداد العدد
الكافى من المعلمين لمواجهة هذه الزيادة . ومن ثم أصبحت الحاجة
ماسة الى ايجاد وسيلة لاستغلال الميسور من الامكانيات المكانية
والبشرية لتعليم هذا العدد الضخم من التلاميذ والطلاب .

(ب) سرعة اتساع نطاق المعارف البشرية وتعقدتها نتيجة لتقدم اساليب
البحث العلمى والاهتمام بها ، وتسابق الدول الكبرى فى ميدانها
والتوسع الهائل فى تمويلها والدعاية لها ، الامر الذى أدى الى تزايد
كمية المعلومات التى ينبغى أن يلم بها الطالب حتى يستطيع أن يحيا
بكفاية ونجاح فى العصر الحديث الذى نعيش فيه .

(ج) تزايد الحاجة الى الافادة من الجهود التعليمية الممتازة على نطاق
واسع بدلا من حبسها فى نطاق محلى ضيق . أو بعبارة اخرى
اشتداد الرغبة الى المزيد من التعاون فى توسيع مجال الخدمات
التعليمية .

الاعتبارات النفسية والتربوية :

ان الكلمة المنطوقة هى مجرد رمز سمعى يحتاج فى ادراكه الى اطار
من الخبرة السابقة . ولهذا يستفيد الراشدون من الراديو مثلا أكثر
مما يستفيد الصغار ، لان الصغار قد لا تتوفر لهم رقعة كافية من الخبرات
تعينهم على فهم محتوى الحديث المداع وخصوصا فى الحالات التى يتطلب
فيها هذا الفهم تصورا بصريا للحجم أو الشكل أو اللون أو الترتيب أو
الحركة ، والتليفزيون يتيح اضافة محتوى بصرى على المادة المنطوقة ،

ومن هنا كانت أفضليته كأداة سمعية بصرية معا على الراديو الذى هو أداة سمعية فقط .

ومن ناحية أخرى قد تشير الوسائل السمعية ضربا من الخيال لدى المستمع يحتمل أن تذهب به بعيدا عن حقيقة المراد نقله اليه ، واقتران الصورة البصرية بالصورة السمعية ، كما فى التليفزيون ، يقلل من شطحات الخيال الى حد كبير . وقد تشترك معه السينما فى ذلك ولكنه يفوقها فى ناحية هامة . فشريط السينما قد يعرض علينا ما حدث وكيف حدث ، ولكنه لا يستطيع أن يعرض لنا صورة بصرية سمعية حية لما يحدث فعلا فى اللحظة الراهنة ، والتليفزيون وحده هو الذى يستطيع أن يزود المشاهد بالخبرات الفعلية التى تقع فى نفس اللحظة التى تشاهد فيها مما يضيف عليها حيوية فريدة ، ويحقق لدى المشاهد الشعور بالحياة فى انواق الحالى .

وفضلا عن ذلك يشير التعليم بالتليفزيون شوق التلاميذ واهتمامهم ، كما يجعل التعليم ممتعا ، ويساعد على الربط بين مختلف أنواع المعينات السمعية والبصرية مثل الصور المتحركة والشرائح المصورة والرسوم والخرائط وغيرها .

٣ - مجالات استخدام التليفزيون التعليمي

فى حلقة دراسية عقدت بمدينة واشنطن عام ١٩٥٦ خرج المجتمعون من مناقشة موضوع التليفزيون التعليمي بأن التليفزيون « يمكن استخدامه بنجاح فى التوجيه والتأثير وتقديم المعلومات وتطوير الأفكار وتدعيم الخبرات وتوحيدها ، واقتراح أوجه النشاط ، وتشجيع التلاميذ على تحمل مسئولية تعليم أنفسهم » ، كما اعترفوا فى نفس الوقت بأنه « لا يستطيع أن يحل محل المناقشات فى الصف أو توضيح النقط غير المفهومة أو تتبع الآثار العلمية للدرس » والاعتدال فى مثل هذا الراى واضح ، اذ من الاسراف القول بأن وسيلة تعليمية معينة تعتبر كاملة من جميع الوجوه ، ويهمنى من هذا الاتجاه أيضا أنه يبين المعالم الرئيسية لمجالات الافادة من التليفزيون التعليمي ، وفى نطاق هذه المجالات يمكن استغلال التليفزيون فى كثير من النواحي التى يتعدى على غيره من الوسائل أن يفيد التلاميذ فيها ، ومن ذلك مثلا التجارب الخطرة مثل تجارب الفازات السامة والكهرباء ذات الجهد العالى ، ومنها مشاهدة الاحداث الاجتماعية وقت حدوثها كاجتماعات مجلس الأمة ومجلس الامن والانتخابات

والمناسبات السياسية والاجتماعية المختلفة ، ومنها الافادة من خبرات كبار الشخصيات من رجال الاعمال والساسة والعلماء والمخترعين اذ يعرضونها بأنفسهم على شاشة التليفزيون ، وكذلك الافادة من وسائل الايضاح البالغة التكاليف والتي لا يتيسر لكل مدرسة أن تعدها لنفسها .

ومن أمثلة المحاولات الفعلية للتعليم بالتليفزيون ما يأتي :

– لقاء دروس تليفزيونية على عدد ضخم من الطلاب في وقت واحد (جامعتي بنسلفانيا وميامي) .

– نقل المعلومات الدراسية الى الطلاب خارج الحرم الجامعي (جامعتي ديترويت وشيكاغو) .

– تقديم دراسات متقدمة في بعض المواد للطلبة المتفوقين للحصول على درجات امتياز (سان فرانسيسكو) .

– تزويد الطلاب بخبرات ومعارف اساتذة من معاهد وجامعات مختلفة (أربع جامعات في ولاية اوريجون) .

– عرض دروس نموذجية في طرق التدريس على طلاب كليات المعلمين (جامعة منيسوتا) .

– تيسير عرض الوسائل التعليمية الممتازة في المدن الكبرى على طلاب الاقاليم والقرى (نبراسكا وأوكلاهوما) .

– عرض برامج مبسطة عن موضوعات معقدة في الفيزياء ، والذرة والهندسة (ولايات مختلفة) .

وقد تبين من التحليل المبدئي للنتائج :

– ان مقدار ما يتعلمه نفس الطلاب في جميع المدارس والكليات عن طريق التليفزيون يعادل ما يتعلمونه بالطرق العادية ، وفي بعض الاحيان يزيد عنه .

– لم تظهر فروق ذات دلالة كبيرة عند مقارنة طلاب يتعلمون بالتليفزيون وطلاب يتعلمون بالطرق العادية . ويمكن تعليل ذلك بعدة أمور منها جودة ادخال برامج التليفزيون وقلة خبرة الذين استخدموه ، وعدم ملائمة الاجهزة ودور العرض بدرجة كافية .

– التعليم الممتاز بالتليفزيون كان يستثير لدى التلاميذ قسرا من الرغبة في التعليم أكثر مما تستثيره الطرق العادية .

— التعليم بالتليفزيون يجعل الطلاب يتحملون قدرا أكبر من مسئولية التعليم .

— تبين أن التلاميذ الذين يتعلمون بالتليفزيون في المدارس الابتدائية والثانوية كانوا يستخدمون المكتبة أكثر من غيرهم .

— ساعد التعليم بالتليفزيون على توفير جانب من مجهود المدرس ووقته . مما جعله يتفرغ بدرجة أكبر للعناية بالحالات الفردية .

وعلى الرغم من أن التقويم النهائي لم يستكمل إلا أن مثل هذه النتائج المبدئية تعتبر مشجعة على الاستمرار في القيام بالمزيد من هذه المحاولات ومتابعتها بالفحص والتحليل والتقويم .

٤ — طرق استخدام التليفزيون التعليمي

من الطبيعي أن يبدأ استخدام التليفزيون التعليمي ببرامج خاصة في موضوعات معينة تعدها محطة الإذاعة بالتعاون مع رجال التربية والعلماء ومدرسي المواد المختلفة ، وتذاع في أوقات مناسبة في فترة الإرسال التليفزيوني المعتادة ، ويقوم المدرسون بتوجيه التلاميذ إلى مشاهدتها ، ثم يتخذون منها مادة للدرس والمناقشة في اليوم التالي ، غير أن هذه الطريقة تستلزم وجود أجهزة الاستقبال في كل بيت . وقد تنظم هذه البرامج بحيث تذاع في أوقات محددة من اليوم المدرسي بحيث يتسنى لجميع التلاميذ مشاهدتها معا ، ثم مناقشتها عقب العرض مباشرة ، وهذا يستلزم تزويد المدارس بالأجهزة الكبيرة وقاعات العرض المناسبة .

أما الطريقة المثلى فهي الإذاعة التليفزيونية المحلية ، ويقصد بها أن يكون في كل مدرسة — أو مجموعة من المدارس — محطة صغيرة لعرض برامج تعليمية معدة لهذا الغرض في أي وقت تراه المدرسة مناسبة مما قد يتمشى مع خطة الدراسة بها . وهذه الطريقة وإن كانت باهظة التكاليف ، وتبدو بعيدة التحقيق في الوقت الحاضر ، إلا أنها ليست مستحيلة ، بل هي تطبق بالفعل في بعض البلاد .

ويمكن تخطيط الدرس التليفزيوني على النحو الآتي :

- ١ — يجتمع التلاميذ في قاعة العرض ويتخذون أماكنهم فيها بنظام .
- ٢ — يبدأ العرض لمدة ٢٥ دقيقة في المتوسط .
- ٣ — يقوم أحد المدرسين بشرح النقاط أثناء العرض أو توجيه نظر التلاميذ إلى بعض النقاط الهامة .

- ٤ - يقوم التلاميذ أثناء العرض بتدوين مذكرات موجزة .
- ٥ - بعد انتهاء العرض ينقسم التلاميذ الى مجموعات صغيرة تدور فيها المناقشات وتستوفي المذكرات .
- ٦ - يراجع التلاميذ مذكراتهم في البيت .
- ٧ - في اليوم التالي يأخذون اختبارا موضوعيا في مادة الدرس الذي شاهدوه . ويمكن تعديل هذه الخطة بطبيعة الحال تبعا للظروف .

ولاشك ان هذا يكشف لنا عن طائفة من نواحي القصور في التليفزيون التعليمي منها مثلا ان وقت الدرس يتحدد بوقت الارسال التليفزيوني وذلك في حالة الارسال من المحطة العامة ، الامر الذي قد يربك جدول الدراسة . كما ان المدرس لا يستطيع مراجعة الدرس التليفزيوني قبل عرضه حتى يتبها لكل النقط الواردة فيه . ومن نواحي القصور أيضا عدم امكان اعادة جزء معين او التوقف عنده لاتاحة الفرصة للتلاميذ لسؤال والاستفسار ، هذا فضلا عن ارتفاع تكاليف اعداد الافلام التعليمية التليفزيونية ، وتبذل المحاولات الآن لعلاج هذه النواحي بما يضمن الافادة من التليفزيون التعليمي الى اقصى حد .

٥ - مقترحات عملية

يمكن ان نستخلص مما سبق ان رجال التربية يكادون يتفوقون على ان التليفزيون أداة صالحة لاستخدامها في ميدان التربية والتعليم لا كبديل للمعلم وانما كمعين له في التدريس ويحتاج استخدامها الى قدر كبير من المهارة والاعداد ، كما يتطلب المزيد من البحث والتجريب حتى يمكن الاستقرار على أسس عامة للافادة منه بحيث يحقق الاغراض المرجوة منه في غير شطط أو اسراف .

والمقترحات الآتية تهدف الى المعاونة في نجاح تجربة التليفزيون التعليمي في بلادنا عندما يستقر الراى على البدء فيها .

- ١ - تشكيل لجنة التليفزيون التعليمي تضم عددا من خبراء التليفزيون والتربية والوسائل السمعية والبصرية والعلماء في شتى التخصصات ، ومدرسي المواد المختلفة وتكون مهمتها تخطيط التجربة المبدئية ووسائل تنفيذها ومتابعتها وتقويمها .

- ٢ - رسم سياسة بعيدة المدى لاعداد « المكتبة التعليمية التليفزيونية »
- ٣ - تكوين لجان مشتركة من رجال التربية والتعليم في المحافظات لتخطيط البرامج وتمويلها وتبادلها .

٤ - تدريب عدد من المدرسين الاكفاء على اخراج برامج التليفزيون التعليمية ..

٥ - ادخال طرق التدريس التليفزيونى فى برامج معاهد اعداد المعلمين والمعلمات .

٦ - تشجيع البحوث والدراسات المتصلة بموضوع التليفزيون التعليمى .

تدريس الرسم في المدرسة الابتدائية

الدكتور محمود البسيوني

وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

يعانى تدريس الرسم في المدرسة الابتدائية من اوجه نقص شديدة ، فمن النادر أن نجد المدرس المتخصص الذى يرعى تدريس هذه المادة طبقا للاصول التربوية ، واذا تصادف وتوافر هذا المدرس فانه لا يجد من الخامات ولا المكان ما يمكنه من تحقيق رسائله . وقد كان هناك تضارب في الآراء في السنوات العشر الاخيرة فيما اذا كان من الافضل أن يعهد بتدريس الرسم في المرحلة الابتدائية لمدرس متخصص ، او للمدرس الفصل . والاعتماد على مدرس الفصل في تدريس الرسم - رغم أنه يتفق مع كثير من مبادئ التربية الحديثة - الا أننا لم نمهد له في اعداد هذا المدرس بما يتفق والقيام بهذه التبعة . ونتيجة للتوسع السريع في نشر التعليم الابتدائي لم نعد نشاهد في المدارس الابتدائية نتائج لتدريس الفن توازى النتائج التى كان يحققها التلاميذ في المرحلة الابتدائية بمعناها الاول ، اى قبل توحيد هذه المرحلة في صورة مدرسة واحدة للجميع .

والمشكلة التى يعانيتها تدريس الفن في هذه المرحلة تتعلق بالادراك الفنى لطبيعة تعبير الطفل في الفترة من سن ٦ : ١٢ سنة ، وكذلك للاساليب التربوية الخاصة بتوجيهه في هذه الفترة ، وما يلزم ذلك من أدوات ، وخامات ، ومكان فسيح يزاول فيه المدرس الفن . واذا فرضنا واكتملت هذه الوسائل في مدرسة ما فستظل هناك مشكلة رئيسية بدون حل ، وهى كيف يعد المدرس خطته للتدريس في هذه المرحلة ، وكيف ينتقل من خطة الى أخرى ، ومن درس الى آخر ، مراعىا التدرج في النمو مع تلاميذه ، وميسرا لهم خبرات تتناسب مع أعمارهم ، وتكون عندهم مهارات وعادات ، واتجاهات فنية سليمة ، ومعلومات حية تتناسب مع تكوين عقلياتهم كمواطنين مستنيرين في مجتمع متطور .

لم نحاول في هذا المقال أن نعالج كل هذه المشكلات المتقدمة ونبدى فيها حولا محددة . اذ أن كثيرا منها يتوقف حله على ازدياد ميزانية التعليم ،

وتخطيط الوسائل الكفيلة بإيجاد مدرس متخصص في الفن لهذه المرحلة .
(وقد اتجه تخطيط التعليم أخيرا لحل هذه المشكلة ، وما علينا إلا انتظار
الزمن الذي يحقق تكوين المدرس والمدرسة اللازمين لتدريس الفن في هذه
المرحلة) وإنما سيقصر علاجنا في هذا المقل على المشكلة الفنية الأخيرة
وهي اعداد الخطط والدروس المتسلسلة لتلاميذ أحد الفصول بحيث يمكن
ان نضرب مثلا لما يمكن ان يواجهه المدرس من اول العام الى نهايته اذا ما أراد
حقيقة ان يدرس الرسم ، ويصل الى نتائج ذات قيمة تحقق الاهداف
المنشودة . فرسم الطريق الذي يحقق هذه الغاية يحتاج الى بصيرة من
المعلم . وما يصل اليه من نتائج في أى فصل ليس معناه ان ما وصل اليه
يمكن ان يطبق بنجاح في فصول أخرى ، فما دام التلاميذ مختلفين من
مدرسة الى أخرى ، ومن بيئة الى غيرها ، فمن المحتم ان يعيد المعلم التفكير
في خطته ليوفق بينها وبين هذه الظروف الجديدة ، ليضمن نجاحا في
النهاية .

وقد توصل المدرسون قديما الى تنظيم دروس شبه مقننة لتدريس
الرسم ، وذلك في الفترة التي سادت فيها الامشق ، وكذلك عندما تطور
التدريس من طريقة الامشق الى طريقة تدريس القواعد . فكانت الامشق
تعطى في تسلسل ، الواحد بعد الآخر ، كما كانت تدرس قواعد المنظور في
تتابع : كل قاعدة تتبعها أخرى ، الى ان يلم التلميذ بجميع القواعد المطلوبة .
ثم ظهرت بعد ذلك مبادئ التربية الحديثة ، وبرزت لنا ان للطفل طبيعة
يجب احترامها ، وان له نمطا يجب تعهده بالرعاية ، وان هناك فنا اصيلا
للطفل يختلف عن طبيعة فن الكبار ، وانه كلما تركنا الحرية للطفل في التعبير
انتج لنا رسوما ذات طابع فني اخاذ ، يحمل حساسيته ، وخياله ، ووجهة
نظره في الحياة ، بأسلوب متميز له قواعده وأصوله . ظهرت هذه المبادئ
وكان على رأسها في البداية « فرائز تشرك » بتعاليمه المشهورة وكان يقول
« أنا أرفع الفطاء عن اطفال بينما غيرى يحكمون اغلاقه » مشيرا بذلك الى
مدى الحرية التي يجب اتباعها لكي ينتج الطفل فنه غير مقيد او متأثر بأي
ظروف خارجية . وقد ظهرت هذه الافكار كرد فعل للقواعد والاصول التي
كانت متبعة ، وفهمها المدرسون بصورة مغالى فيها ، حتى ان بعضهم كان
يعتقد انه يجب الا يتدخل اطلاقا في انتاج التلميذ ، او توجيهه حتى لا يؤثر
عليه . وانتهت المسألة بسلبية من جانب المدرس لا حد لها ، وانتاج عارض
غير موجه من جانب التلميذ ، يظهر مساوئه ، وعدم اشتماله على خبرات
واعية في فترة المراهقة .

ولذا ينبغي ، بعد ان اوضحنا كثيرا من هذه المبادئ ، ان نحاول هنا
ان نبين بدون مغالاة او رد فعل لمدرسة معينة ، كيف يمكن ان ينظم المدرس

دروسه في تتابع ، ويربطها بكل القيم التربوية والفنية والاجتماعية والعلمية المعروفة ، وبمعنى آخر نحن لا نريد ان نعرض لامشق تقوم بدلا عن الامشق التي ثار عليها تشرك وانصاره ، وانما نريد ان نبحت جوهر العملية التربوية حينما تؤدي خلال الفن ، وحينما يستعين فيها المدرس بعقلية منظمة ، باحث ، نافذة ، واثية بكل القيم التي يجب تحقيقها ، عن طريق فهم التقاليد الفنية الحديثة والتقديم .

ان الاطفال انذين ندرس لهم في المرحلة الابتدائية لهم لغة فنية خاصة لا يتقيدون فيها بالواقع ، وهي مليئة بالخيال ، تعبر عن شغف الاطفال ، وملاحظاتهم البريئة في الحياة . ولذلك يجب ان تراعى بعض المبادئ الهامة في اختيار الدروس ، وفي الانتقال من درس الى آخر ، وفي تقويم المهارات والاعداد المكتسبة ، وفي انعكاس كل ذلك على حياة التلميذ والمجتمع المحيط به . وسنوضح فيما يلي بعض شروط انخطة الجيدة واهدافها :

هدف فني تشكيلي : يجب ان يكون لكل خطة هدف تشكيلي تسعى الى تحقيقه : كالعلاقات القوية المتوافقة ، او تنظيم القوائم والفواتح وتوزيعها جماليا في الصورة ، او ادراك العلاقات الخطية وما يربطها من ابقاعات مختلفة ، او تنعيم السطوح والتمييز بين ملامسها المتباينة لادراك غنى العالم المرئي . وهذه المبادئ وغيرها يستمدتها المدرس من فهم العمل الفني وتحليله ، وادراك القيم الفنية التي تحققت في مختلف العصور ، والتي يمكن ان يكون ملما بها اذا كان فنانا يمارس العملية الفنية .

هدف انفعالي : ويتحقق عن طريق التنظيم الفني . والمقصود بالهدف الانفعالي هو المعنى الذي تشعه أي صورة عند ما يتأملها الراي . والانسان يمر في حياته عادة بلحظات يحس فيها بالمرح أو الفرح ، بالغضب والاكتئاب ، بالحزن والاسى ، بالتعجب والاندهاش ، بالطرب والحنان الخ وهذه المعاني الانفعالية ليست محددة بصورة أو بأخرى ، وانما يدركها الفنانون عادة ببصيرتهم النفاذة في قيم الحياة . والمدرس انحساس عادة هو الذي يتأمل هذه المعاني في العالم المحيط به ويدركها من وجهة نظر الطفل ، ويحاول أن يشاركه في تأملها ببساطة . وهذا التأمل يترجمه المدرس في أثناء شرحه لعلاقات التشكيلية بطريقة غير مباشرة حتى يستجيب له التلميذ بكليته ، وينتجه باللغة الفنية دون أي افتعال .

الصلة بالطبيعة : فالمدرس الاكاديمي عادة يصف الموضوعات بمنطق وصفى يحاول أن يحاكي فيه الطبيعة بمظهرها العارض ، دون أن يضيف عليه أي معنى شاعري ، وبذلك يسئ الى تلاميذه باستمرار إذ يحولهم من شعراء الى واقعيين أكاديميين ينهون عند ما يصلون الى سن ١٢ وما بعدها

الى رسوم من النوع الهزيل الذى لا يتضمن اصالة فنية . فالصلة بالطبيعة فى المرحلة الابتدائية صلة اساسها وجدانى ، ولا تخضع للمنطق الواقعى ، او لما درج عليه الكبار من قواعد مألوفة . ولذلك فان المدرس الناجح فى خطته هو الذى يبرز العناصر من زواياها الشعاعية التى تغذى خيال التلميذ ، وتتفق مع استعداده الطبيعى . ومن هنا كانت القصص والنوادر ، والحوادث التى تدور حول الحيوانات ، والطيور ، التى يكون لها مغزى خيالى ، متفقة مع عقلية الطفل فى هذه المرحلة ، ومسايرة لتفكيره وادراكه . ويمكن ان نذكر على سبيل المثال طائفة من الموضوعات التى يعيل اليها تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وهى موضوعات لا تقصد بذكرها ترتيبا معيناً وانما المقصد هو ابراز نوع الموضوع وطبيعته التى تتناسب مع هذه السن :

مدينة الملاحى	قصة جوليفر
السوق	ساحر اوز
عسكرى المرور	الجندي ائصفيح
بائع اللعب	عقلة الصباغ
حظائر الحيوانات	ابو رجل مسلوخة
وابور الزنط	آلسن فى بلاد العجائب
المسافرون	السندباد
حديقة الحيوان	الزمار والفيران
الامومة	انحباوى
المسحراتى	الاراجوز
	السرك

ويلاحظ ان هذه الموضوعات جميعها تتضمن صفات متميزة ترتبط بالخيال أكثر من ارتباطها بالواقع ، ونجاحها متوقف على طريقة تقديمها لتلاميذ من هذه النوجهة .

الاسلوب الفنى : ويقصد بالاسلوب النمط السائد الذى يميز تلميذا عن آخر . والنمط أصلا مرتبط بشخصية التلميذ ، وجزء لا يتجزأ منها ، وهو انعكاس لحالة التميز الجسمية ، والانفعالية ، والعقلية . وتظهر بوادر النمط واضحة للمدرس من تتبعه لسلسلة أعمال التلميذ الناجحة : فالطفل الانطوائى يختلف تعبيره عن الطفل الانبساطى ، كما ان هناك طائفة من التشكيلات الفنية المختلفة التى تميز نمطا عن نمط آخر ، منها : المعماري ، والزخرفى ، والرمزى ، والوصفى ، والتعددى وما الى ذلك ، ومن الجائز ان يجمع التلميذ فى تعبيره بين نمط وآخر اذا كان هذان النمطان متعارضين ، كالنمط التجريدى والنمط المعماري ، او النمط الوصفى والنمط التعبيري ، او كالنمط الرمزي والنمط الملسمي . فالاصل فى كل نمط ان يؤكد ناحية معينة ، وهى احيانا لا تتعارض مع ناحية أخرى يمكن

أن تميز وجهها آخر لموضوعه . فالتجريدي مثلا يخلص الاشكال من عواملها العارضة ليؤكد بعض القيم الدائمة ، بينما المعماري يبحث عن الاسس البنائية التي تقوم عليها الصورة ، ولذلك يمكن أن يكون نمط الطفل معماریا وفي نفس الوقت تجريديا ، وكذلك الحال عند ما نتحدث عن النمط التعبيري والوصفي . فالاساس في التعبير هو ابراز الناحية الانفعالية ، والاساس في الوصف هو تسجيل مظاهر الطبيعة كما تراها العين في أية لحظة يمكن أن نتصورها فيها وهي تسجل الاشياء كعدسة الكاميرا ، وفي هذه الحالة قد نجد تلميذا تعبیريا وفي نفس الوقت يتجه تعبیره ناحية الوصف ، ولكن ليست هذه دائما قاعدة ، اذ ان المهم في النمط الظاهرة الغالبة المتميزة التي تعطى تعبیر التلميذ طابعه الفنى ، وقد يغلب في هذا الطابع الناحية الوصفية او الرمزية او التعبيرية الخ فاذا ما تبين المعلم أنماط تلاميذه ، استطاع أن يوفق بين توجيهه وأنماطهم ، ويبن تحقيق أهدافه المنشودة من الخطة ومن كل درس على حدة .

الخامات الملائمة : ويتلاءم مع النقط السابقة كثير من الخامات التي يعشقها التلاميذ في هذه المرحلة ويستطيعون التعبير بها ، وأهمها : الألوان الشمعية ، واللوان الباستل ، واللوان الجواش ، والصبغات ، والمداد بأنواعه المختلفة . ويتوقف نجاح كل تلميذ على طريقة اعداد الخامات وتقديمها له . فالمدرس الناجح يعد الخامات ويجربها قبل أن يقدمها للتلاميذ ، وذلك ليتعرف امكانياتها ، ويتكهن بآثارها ومدى ملاءمتها للتعبير عن الموضوع . والورق الذي يقدمه المدرس لتلاميذه يختلف في ألوانه ، وفي خشونته ، وكل نوع من الورق يتلاءم مع موضوع معين ، ومع أداة يستخدمها التلميذ للتعبير عن أفكاره . فالورق الاسود مثلا يمكن أن يستخدم بيسر كأرضية لرسم باللوان الجواش مباشرة ، كما يمكن أن يكون أرضية ملائمة للرسم بلون أصفر ، أو أبيض ، أو برتقالى ناصع . وتغيير لون الورق ، أو حجمه ، أو ملمسه ، له قيمة في النتائج التي يصل اليها التلاميذ ، وله تأثير على تغيير العادات الآلية التي يصل التلاميذ الى درجة الثبوت فيها نتيجة تكرار للخامة ، والأداة على وتيرة واحدة .

معالجة الازمات الآلية : ويستطيع المدرس أن يوجه التلاميذ لمعالجة الازمات الآلية التي تظهر في رسومهم بوسائل عدة كان يقدم الموضوع من وجهة نظر جديدة ، ويفمره بنواحي انفعالية مشيرة ، أو يفسر في الخامة والادوات المستخدمة ، أو يغير في حجم الورقة أو لونها أو ملمسها ، أو يقوم بدراسة تحليلية نقدية مقارنة لانتاج التلاميذ بحيث تظهر العيوب والمحاسن واضحة جلية ، أو يعرض وسائل معينة من انتاج الفنانين تتفق مع الهدف الذي يبنى تحقيقه ، ويناقش تلاميذه في القيم التي تتضمنها

هذه الاعمال ، حتى يكتسب منها خبرة تعينه على صوغ خبراتهم بطريقة مفيدة للعادات التي جمدت . والاساس في كل ذلك هو تكوين اتجاهات تربوية سليمة نحو الابتكار . وذلك بخلق العقلية المفكرة التي تعتمد على نفسها في البحث عن ايجاد حلول مناسبة للمشكلات التي تواجهها . واذا فشل المدرس في ايجاد مشيرات جديدة يغير بها من النهج الروتينى المتبع عند تلاميذه تحول انتاجهم الى رموز ميتة لا تتضمن معنى او حيوية .

الوسائل المعينة : ليس من السهل أن تنمو الخبرات الفنية الا اذا كان التلميذ يعيش وسط بيئة فنية تشع بالقيم وبالاتجاهات التي يريد المدرس ان يكسبها له . وتخلق هذه البيئة او هذا الجو العام الذى يسود حجرة الرسم عن طريق الوسائل المعينة التي يختارها المدرس ليحقق بها اهدافه ، فهناك مشكلات لا حصر لها تتعلق بالاصول انفيسية لاستخدام الخامات المختلفة ، وادوات العمل ، قد يحاول التلميذ ان يتكشف منها بطريقته الخاصة مايساعد تعبيره على النمو ، ولكنه قد يأخذ وقتا طويلا ليصل الى كشفه هذا . والمعلم الواعى هو الذى يحاول جادا ان ييسر لتلاميذه نماذج مختارة توضح اصول الصنعة المتبعة في انواع مختلفة من التعبيرات ، فيمكنه ان يعرضها في لوحات تتغير من حين لآخر ، ولكى يبين المدرس مثلا درجات اللون الواحد ، يمكنه ان يستخدم مستطيلات مغطاة بهذه الدرجات ، ومعلقة على لوحة بيضاء ، ليشعر التلاميذ بالاختلافات بين هذه الدرجات، ثم يبينها وهي مستخدمة في بعض اعمال الفنانين او الاطفال . كما ان القلم الرصاص ، الذى يعتبر اداة منتشرة في التعليم ، لا يدرك التلاميذ اساليب استخدامه الا بطرق غشيمة ، في حين ان هذا القلم ينطوى على خبرات كثيرة في استخدامه ، ويمكن ان توجد به نغمات متنوعة ، وتهشيرات مختلفة، ويمكن اذا ما فهمت هذه الخبرات ان تساعد على ابراز كيان التعبير ، واكسابه التكامل المنشود ، وكذلك الحال في الالوان المتوافقة ، او المتباينة ، التي يستطيع المدرس ان يخلق لها وسائل الايضاح التي تعين التلاميذ على تفهم المنطق في تنظيم الالوان في علاقات فنية اخاذة .

ان المشكلات التشكيلية سواء في ايجاد النغمات اللونية ، او العلاقات الخطية ، او ادراك ملامس السطوح ، او تفهم الالوان المتباينة ، او المتوافقة، او ايجاد الصلة بين الارضيات واشكالها - كلها مشكلات لا يستطيع التلميذ ان يتفهمها بمجرد ان يستمع الى نصيح شفهي من المدرس ، وانما يجب ان ينبع كل شرح مدلولات تبين ما يعنيه المدرس وما يهدف اليه ، ولم يعد هناك شك في قيمة التوجيه عن طريق الوسائل المعينة ، فالمدرس الذى لا يعلم انه مدرس سلبي يترك عاد عملية التوجيه للظروف العارضة ، في حين ان المدرس المتمكن هو الذى لا يترك في مجال الخبرة التي يقدمها للتلاميذ جانباً الاويدرسه دراسة واعية ، ليضمن تكامل الخبرة

وانسجامها ، ولذلك فان شرح الموضوع واعداد الخبامات ، والوسائل ،
والادوات ، ووسائل الايضاح ، والنقد والتوجيه ، كلها أمور مرتبطة ، واذا
اهمل المدرس جانباً منها أدى ذلك حتماً الى ضعف في النتيجة النهائية ،
التوجيه البنائي : ان التوجيه البنائي لا يمكن أن يتم إذا ترك التلاميذ
يتلقفون توجيههم من المصادفات . فالمدرس يوجه أحياناً بطريقة غير مباشرة
عندما يعد لكل جانب في درسه لوازمه المطلوبة ، وهذا نوع من التوجيه
يسبق شرح الدرس أما التوجيه التالي فيأتي في طيات الشرح نفسه .
والتوجيه الثالث يأتي عند مروره على التلاميذ ، ونقده لرسوماتهم ، وقراءتها ،
ومناقشة كل تلميذ فيما يعمل . والتوجيه يكون بنائياً إذا اعتمد على لغة
التلميذ الأصلية التي تكتيفت وفقاً لاهداف الدرس وغاياته . والتوجيه
هو المرحلة الوسطى بين الحرية المطلقة والاملاء . والحرية المطلقة معناها
ترك التلميذ يعمل ما يشاء دون التقيد بأي قيم قد يستفيد منها إذا جاءت
من شخص انضج . في حين أن الاملاء هو فرض القيود على التلميذ الذي
يردها بدون فهم تنفيذاً لأوامر المدرس ، وخوفاً من بطشه . أن الأسلوب
الأول لا يعلم ، كما أن الأسلوب الثاني يؤدي إلى نتائج وقتية زائفة ،
والتوجيه في الحقيقة هو معاونته التلميذ على أن يتكشف طريقه ، ومعنى
هذا أن المدرس سيبدأ بتفهم لغة التلميذ الفنية ، ويحاول أن يكون فكرة
واضحة عن رموزه ، ونمطه ، وعمره الفني ؛ ومن هذه الفكرة يترسم
المدرس خطوطاً ينسرها أمام تلميذه ليختبر منها بعد فهم واقتناع كل
ما يساعده على أن ينمي تعبيره ، ويصقله . أن المدرس يكسب تلاميذه
كثيراً من العادات في أثناء عملية التوجيه ؛ يكسبهم الدقة ، والبحث ،
والتفكير ، وإدراك العلاقات ، كما يكسبهم المعرفة التي تجعل أذهانهم
متفتحة ، قابلة للنمو والتطور . أما المدرس الذي لا يدرك مسؤوليته
فمنجده يفلق على تلاميذه كل هذه المنافع .

التقويم : ويقصد به قياس ما حققه الدرس من الاهداف المنشودة .
ويتضمن التقويم عادة تحليلاً لكل الخطوات التي اتبعت عند تحضير
الدرس ، واعداده ، وشرحه ، وعند توجيه المدرس لتلاميذ الى أن تنتهي
النتائج . والتقويم يتضمن تحليلاً نقدياً لكل هذه النقاط ، يبين محاسنها
ومثالبها ، وكيفية تعديل موقف المدرس بالنسبة لها في دروسه القادمة ،
كما أن التقويم يتضمن الإشارة الى مستوى النتائج التي حققها التلاميذ .
والنتائج يجب أن ينظر إليها من الزاوية التشكيلية ، والانفعالية ، ومن
ناحية صلتها بالطبيعة ، ومدى تحقيقها لأسلوب التلميذ الفني المميز ، أي
ينظر إليها من كل الجوانب التي ذكرت كأساس في الخطة ، ويشتمل
التقويم أيضاً على مقدار ما حصله التلميذ من نمو في مهاراته ، واتجاهاته ،
وعاداته ، بالنسبة للدروس السابقة .

والتقويم جانب يتعلق بالتلميذ نفسه الذى يعرض رسمه من آن لآخر
عنى مدرسه او زملائه ليستطلعهم الراى فيما اجاد فيه وما نجح فى تحقيقه
ولذلك يمكن ان يُعب اتقنى دورا حيا فى استثارة المنافسات حول بعض
القيم التى يتضمنها . وهذه العملية تعطى قيمة خاصة لرسم من الناحية
الاجتماعية .

ويتضمن التقويم ايضا حصرا لنتائج الناجحة ، والمتوسطة ، والضعيفة
وعمل احصائية عن عدد هذه الحالات فى كل مرة ليتبين المدرس الى اى
حد يزداد عدد المعتزين من تلاميذه ، وفى نفس الوقت يستطيع ان يرسم
خططا يتعهد بها انضاعاف منهم .

ومن دلائل العمئية التقويمية ما يكونه ان طفل من اتجاهات نحو الوعى
بالقيم الفنية ، وتظهر هذه الجوانب فى نهاية العام عادة عندما يستعرض
المدرس ما حققه تلاميذه من آثار فى النواحي الآتية :

١ - ازدياد القدرة على الحكم فى استخدام الانوان ، وملامس السطوح ،
والوصول الى تكوينات اكثر تكملا .

٢ - نمو القدرة على التعبير ، واقتناع الطفل بأهمية ما ينتج من خامات
الفن .

٣ - نمو حساسية الطفل بالاشكال المرئية عامة ، واستجابته الجمالية
لها .

٤ - نمو مقدرة الطفل على استخدام الخامات بطرق اكثر ذكاء .

٥ - نمو مقدرة الطفل على استخدام بعض ادوات الفن .

٦ - نمو وعى التلميذ بأهمية المحافظة على بعض الوسائل والمعدات
والخامات وصيانتها .

٧ - نمو مقدرة التلميذ على استخدام الفن فى وقت الفراغ .

٨ - نمو مقدرة التلميذ على الاستمتاع بالفن خارج المدرسة .

٩ - نمو قدرة التلميذ فى الاعتماد على نفسه فى الانتهاء من عمله الفنى
وتشطيه .

١٠ - نمو قابلية التلميذ على تقبل الاشكال ، والاصول الفنية الجديدة ،
والتجريب بالخامات المختلفة .

١١ - نمو معلومات الطفل عن طبيعة الخامات التى يستخدمها ، والاساليب
السليمة لاستخدامها .

١٢ - نمو عادات سليمة عند الطفل فى تذوق القيم الفنية .

تدريس حقوق الإنسان

للاستاذ نجيب يوسف بنوى
مدير قسم اليونسكو المساعد
بوزارة التربية والتعليم المركزية

أقرت الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة الإعلان العالمى لحقوق الإنسان فى العاشر من ديسمبر (كانون الاول) عام ١٩٤٨ . ويشتمل هذا الإعلان على ديباجة وثلاثين مادة تتناول حقوق الإنسان وحرياته الأساسية الفردية والمدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية . وهو أول وثيقة من نوعها ذات صبغة دولية تحدد هذه الحقوق ، وتقرر المساواة فى هذه الحقوق بين جميع الافراد وجميع الأمم . فهى لا تفرق فى هذه الحقوق بين الافراد على أساس السلالة أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين . ولا تفرق فيها بين الدول على أساس القوة أو المركز الدولى .

وتدعو الحاجة الى تنمية احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ليسر الناس على هديها فى معاملاتهم وفى علاقاتهم بعضهم ببعض ، وليعم أثرها ويتغلغل فى أفكار الناس وأعمالهم وفى سلوك الجماعات واتجاهاتها ، وذلك بالعمل على نشر هذه الوثيقة وإذاعتها وعرضها وتفسيرها ، وخاصة فى المدارس ومعاهد التعليم .

وبعد تعريف الجيل الناشئ من مواطنى الغد بحقوق الإنسان واجبا من أهم واجبات التربية وغرضا من أسمى غاياتها وأهدافها ، لان أساس فهم هذه الحقوق واحترامها والمحافظة عليها يجب أن يبنى فى المدرسة . ولتحقيق هذه الغاية ادخلت كثير من الدول دراسة حقوق الإنسان ضمن المناهج المقررة فى مدارسها . كما أن وثيقة الإعلان العالمى لحقوق الإنسان من أهم الموضوعات التى تعنى بتدريسها المدارس المشتركة فى مشروع انترية من أجل التفاهم الدولى .

ويجب أن يضع المدرس نصب عينيه فى تدريس حقوق الإنسان حقيقتين على جانب كبير من الأهمية : الحقيقة الأولى ، هى أن وثيقة

حقوق الإنسان وأن كانت قد لقيت قبولا اجماعيا ، ووافقت عليها كافة الدول ، فما من دولة واحدة استطاعت حتى الآن ان تحقق كافة المبادئ التي تشتمل عليها هذه الوثيقة . وذلك لان هذه المبادئ عبارة عن مثل غليا . وقد تتعارض هذه المثل مع عالم الواقع . ولم توضع هذه الوثيقة لدولة معينة بالذات ، بل وضعت لكافة الدول . ومن أشق الامور التوفيق بين الحقوق والقوانين والنظم في مختلف الدول . واذا أمكن تحديد هذه الحقوق في صيغة مقبولة ومتفق عليها من الجميع ، فلامفر - عند التطبيق - من وجود اختلاف بين النظم والامور التقليدية السائدة في كل دولة ، وبين وثيقة حقوق الإنسان . وهذه الوثيقة غير ملزمة . وليس هناك هيئة تنفيذية او تشريعية لضمان تنفيذها . وانما تقرر قوانين كل دولة مقدار الحقوق التي يتمتع بها مواطنوها . وعلى الرغم من ان دساتير كثير من الدول وقوانينها تشتمل بعض أحكامها على مواد تتفق مع وثيقة حقوق الإنسان ، فانها تشتمل كذلك على مواد تخالف نصوص هذا الاعلان ، وذلك نتيجة وجود نظم تقليدية متوارثة ، وامور رسخت أصولها في العقائد وفي التاريخ . فليس من السهل تغيير هذه النظم وتلك الامور طغرة واحدة بمجرد صدور هذا الاعلان . ولذلك فان تدريس هذا الموضوع يتطلب من المدرس الشيء الكثير من الحرص والنباهة .

والحقبة الثانية : هي ان حقوق الإنسان وحرياته ، يقابلها واجباته ومسؤولياته . وتؤكد المادة ٢٩ من وثيقة حقوق الإنسان هذه الحقيقة وتنص نصا صريحا على هذه الواجبات : واجبات الإنسان نحو المجتمع . . . واجباته نحو القانون والنظام العام . . . واجباته نحو حقوق الآخرين وحررياتهم ، التي يعتبر احترامها شرطا أساسيا لتمتع الإنسان بحقوقه وحرياته . ولذلك يجب ان يرشد المدرس تلاميذه الى ما لهم من حقوق وحرريات ، وما عليهم من واجبات ومسؤوليات ، وان يعودهم على احترام حقوق الآخرين .

ويمكن ان يبدأ تعليم حقوق الإنسان في اولى مراحل التعليم ، ويستمر في مرحلة التالية ، على أساس ان العادات والانجاسات التي تتكون في الصغر ، يكون لها أعماق الاثر في حياة الفرد في الكبر . ويمكن ان يبدأ تعليم ان طفل حقوقه وواجباته في المنزل بتوجيه واشراف الوالدين ، وذلك بتعويده آداب السلوك ، وتهذيب علاقته باخوته وبأقرانه .

وليس الغرض من تدريس وثيقة حقوق الإنسان ، ان يستظهر التلاميذ المواد التي تشتمل عليها ، وانما المول عليه في تدريسها هو مدى ما توفره المدرسة من المواقف الطبيعية والفرص التعليمية التي يمارس فيها التلاميذ

حقوقهم وواجباتهم عمليا في المدرسة ، ومدى ما تحدثه هذه الخبرات المموسة من التغيير في اتجاهات التلاميذ وفي سلوكهم . وتتوقف تنمية احترام الحق واداء الواجب الى حد كبير على الروح التي تسود المدرسة . ان الطريقة التي يعامل بها التلميذ في المدرسة هي خير بداية لتقويم سلوكه ولتنمية الاتجاهات السليمة نحو الآخرين . ولذلك يجب أن تهيب المدرسة جوا يستطيع فيه كل عضو من أعضاء المجتمع المدرسي أن يمارس حقوقه وواجباته ، وأن يحترم حقوق الآخرين .

وهناك طرق عديدة لتدريس الاعلان العالمي لحقوق الانسان . وتختلف هذه الطرق في مختلف مراحل التعليم . فبالنسبة للتلاميذ المرحلتين الابتدائية والاعدادية يراعى تبسيط مواد هذا الاعلان وذلك اما باعادة صياغة كل مادة من مواد الثلاثين بلغة سهلة في سطر واحد أو سطرين ، أو بتجميع مواد الاعلان حول عدد قليل من المبادئ الأساسية : كالمساواة – والعدل – والجزاء – والزمالة – والامن – ووقت الفراغ – والمجتمع – والواجبات . ويدرج تحت كل مبدأ من هذه المبادئ مضمون المواد التي تفسره بأسلوب سهل واضح . فيصبح هناك نحو ثمانية مبادئ عامة بدلا من ثلاثين مادة .

أما بالنسبة لتلاميذ المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين ، فهناك طريقتان لتدريس حقوق الانسان هما : الطريقة التاريخية ، والطريقة الوظيفية .

الطريقة التاريخية تعنى بتتبع المراحل التي مر بها كفاح الشعوب من أجل استخلاص هذه الحقوق ، ابتداء من « العهد الاعظم » وملتزمس الحقوق في بريطانيا . . واعلان حقوق المواطن في ابن الثورة الفرنسية . . ووثيقة اعلان استقلال المستعمرات الأمريكية . . وعصر النهضة . . والثورة الصناعية . . وقيام الحكم الديمقراطي . . وكلها موضوعات مألوفة في مناهج التاريخ المقررة . ان تتبع التاريخ لقصة الكفاح الذي أدى الى اصدار وثيقة حقوق الانسان يبين لنا أن تاريخ البشرية منذ أقدم العصور إنما هو جهاد متواصل في سبيل استخلاص هذه الحقوق ، وأن ثورات الشعوب الكبرى حرصت دائما على تسجيل هذه الحقوق في موثائق انتصاراتها .

أما الطريقة الوظيفية فتقوم على أساس ان وثيقة حقوق الانسان تشتمل على مثل عليا وأمور معنوية لا يحسن التلميذ ادراكها ما لم تترجم الى خبرات مادية ملموسة تتمشى مع قدراته وتتجسم فيما يلمسه من العلاقات بينه وبين غيره في حياته اليومية داخل المدرسة وخارجها . ولذلك تعنى هذه الطريقة بتفسير مواد الاعلان العالمي لحقوق الانسان على أساس العلاقات الانسانية السائدة في نطاق الاسرة والحياة المدرسية أولا ، ليمهد

ذلك لتدخل في مجال أوسع يشمل على المجتمع المحلى ، ومنه الى الاقليم المجاور ، ثم الى ائدولة عامة ، ثم من الدولة الى علاقات الدول بعضها ببعض الآخر اى في المجتمع العالمى بوجه عام .

وليس هناك تعارض بين الطريقة التاريخية والطريقة الوظيفية ، او بين طريقة الترتيب المنطقى وطريقة الترتيب السيكولوجى ، فكلاهما مكملتان للآخرى ، ويمكن الجمع بينهما . والطريقة التاريخية اكثر ارتباطا بالمناهج المدرسية ، ويمكن تنفيذها من واقع مناهج التاريخ المقررة . اما الطريقة الوظيفية فتطبق في مجال ائنشاط الحر خارج مناهج الدراسة . ويمكن أن تستخدم هاتان الطريقتان لدراسة الاعلان العالمى لحقوق الانسان في مجموعه ، او لدراسة كل مادة من مواد هذا الاعلان على حدة . ومن المؤلف في كثير من المدارس اختيار مواد هذا الاعلان لدراسة الخاصة بهاتين الطريقتين . فتختار خمس او ست من المواد التى تتفق مع نوع المدرسة ، وطبيعة المناهج المقررة فيها ، ومستوى التلاميذ وميولهم . فتعنى معاهد المعلمين بصفة خاصة بالمواد المتعلقة بالتربية والثقافة ، وتعنى مدارس البنات بالمواد الخاصة بالاسرة وبحقوق المرأة ، وبحقوق الطفل التى اعلنت منذ وقت قريب . ونختار فيما يلى بعض مواد الاعلان العالمى لحقوق الانسان كأمثلة لعائج كل منها مرة بالطريقة التاريخية واخرى بالطريقة الوظيفية .

المادة ٤ - لا يجوز استبعاد اى انسان او استرقاقه ، فالرق والاتجار بالعبيد محرمان في كافة اشكائهما .

يتضمن تاريخ الرق والغائه دليلا على التقدم الذى حققته البشرية ، كما ينطوى على عظة بليغة ودرس نافع . . فمئذ مئة سنة خلت كان الرق وضعاً مألوفاً وشائعاً . . وظل الحال كذلك طوال اشعصور القديمة . . اذ كان الظافر يستعبد الاسرى والاسيرات في اغلب الاحيان . . فالارقاء هم الذين شيدوا الابنية العظيمة في مصر القديمة . . وكذلك في آشور ، حيث لم يقتصر البيع في الاسواق على العبيد واسرى الحرب ، بل كان بنفسه بالمدينين العاجزين عن الوفاء وبالجرمين . . وكان الرق شائعاً في العهد الرومانى . . وفي العصور الوسطى . . وبعد الكشوف الجغرافية اتخذ الرق مظهر استبعاد بعض الشعوب لبعضها الآخر على نطاق واسع . . وفي مستهل القرن السادس عشر بدأ تصدير الزوج الافريقيين لى امريكا للعمل في زراعة السكر والقطن والتبغ . . ويقدر عدد الزوج الذين نقلوا الى امريكا بين القرن السادس عشر والتاسع عشر بنحو اثنين وثلاثين مليوناً . . وكانت اوضاع النقل في سفن النخاسة دونها الاهوال . فاذا

ما تمكن زنجى من الوصول سالما الى المكان المقصود ، كان أربعة سواه يلاقون حتفهم سواء أثناء محاولات القبض عليهم أو أثناء السفر . . وكان الارقاء مجردين من سائر الحقوق . فكان فى الامكان اقتناؤهم كالسلع من الاسواق حيث كانوا يباعون بالمزاد العلنى ، فيصبحون ملكا لسيادهم الذين لهم الحق المطلق فى قتلهم أو ابقائهم على قيد الحياة . .

اثارت هذه الاعمال الوحشية سخط الضمير الانسانى ، وارتفعت اصوات المصلحين ودعاة تحرير الرقيق . . وقد تم الغاء الرق بصورة عامة فى العالم على مرحلتين ، فى الاولى منعت المتاجرة بالعبيد أى النخاسة ، وفى الثانية ألغى الرق نفسه واعتق العبيد ، وكانت الدانمرك اول بلد منع النخاسة فى عام ١٨٠٢ . . كما ان اسم ويلبر فورس ما ازل مقرونا بالحملة التى شنت فى انجلترا فى هذا السبيل واتى اسفرت عن فوز مبين فى سنة ١٨٠٧ عندما اقدمت انجلترا على الغاء النخاسة فى جميع ممتلكاتها . وأصبح العتق شاملا فى سنة ١٨٢٨ . . والفيت النخاسة واعتق الرقيق فى هولندا وأسبانيا والبرتغال وفرنسا تدريجيا فى النصف الاول من القرن التاسع عشر . . أما فى الولايات المتحدة فقد نشرت السيدة « هاريت بتشر ستو » قصتها المشهورة « كوخ النعم توم » وكانت هذه القصة من امضى اسلحة الحملة لالغاء الرق فى الولايات المتحدة . . وعلى اثر انهزام الاتحاد الجنوبى فى الحرب الاهلية ، أعلن الرئيس الأمريكى ابراهام لنكولن فى ديسمبر عام ١٨٦٥ الغاء الرق الغاء كاملا .

ويمكن استكمال هذه الدراسة التاريخية بتنفيذ التخرافة القائلة بامتياز بعض الاجناس على بعضها الآخر ، أو بدراسة المادة الثانية من وثيقة حقوق الانسان التى تنهى عن التمييز بين الناس بسبب السلالة أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين . . أو بذكر أمثلة من مشاهير القادة الافريقيين فى شتى الميادين : رالف باتش فى الامم المتحدة ، باترسون بطل العالم فى الملاكمة ، نيكروما وجوموكينياتا ، ولومبا . . وغيرهم من أبطال الجهاد فى سبيل الحرية والاستقلال .

أما الطريقة الوظيفية فتوضح المادة الرابعة من حقوق الانسان الخاصة بتحرير الرق وتجارة الرقيق بتمثيلية قصيرة من ثلاثة فصول . الفصل الاول : يصور مشهدا فى سوق الرقيق . والغرض منه اظهار مساوىء الرق وشروءه . والفصل الثانى : عن حياة أحد المصلحين من دعاة الغاء الرق . والفصل الثالث : عن تحرير العبيد ويصور مشاعرهم عندما أصبحوا أحرارا . وهذا المثال نقلا عن تجربة قامت بها إحدى المدارس فى انجلترا . ولا أذكره هنا لى نقتبسه بحذافيره . فالشهد الاول فى سوق الرقيق ويرى فيه تاجر الرقيق ويده سوط كبير ويوحى منظره بالفظظة والقسوة ،

يسوق اثنين من الارقاء مكبلين بالاغلال وقد بدت عليهما سمات انداك والخضوع ، وبعض المشترين الذين يعاينون (البضاعة) فيتحسسون عضلاتهم وينظرون فى أسنانهم ثم يزايدون على أثمانهما ..

لا يصح عرض هذا المنظر فى مدارسنا . ولا يمكن أن يوافق عليه ناظر مسئول . ولست أدري كيف يمكن أن يحقق مثل هذا المشهد أهداف التفاهم الدولى أو حقوق الإنسان . وما هى نوع الاتجاهات والانطباعات التى يمكن أن يتركها فى نفوس التلاميذ ؟ من المرجح أنه يؤدى الى مزيد من التعصب ومزيد من التفرقة العنصرية ، ولا يمكن أن يخدم بأية حل أهداف التفاهم الدولى . ولذلك ينبغى أن نحدد منذ البداية الغايات التربوية التى يمكن أن تحققها دراسة أى موضوع من هذه الموضوعات وطريقة داسته . وأمامنا أمثلة واقعية كثيرة وصور رائعة من كفاح الشعوب الأفريقية فى سبيل الحرية والاستقلال ، فلنختار منها مادة التمثيلية وموضوعها ، بحيث تحقق أهداف التحرير ، وتؤكد الدعائم التى تقوم عليها مسئوليات شعبنا الذى يعد فى طبيعة الشعوب المكافحة من أجل حقوق الإنسان المقتضية .

المادة ٢٧ - (١) لكل إنسان الحق فى الاشتراك بمحض ارادته فى حياة المجتمع الثقافية وفى الاستمتاع بالفنون ..

تشتمل الفنون على مظاهر كثيرة ومتنوعة ، منها العمارة أو هندسة البناء والنحت والتصوير ، ومنها التمثيل والرقص والموسيقى ، ومنها الأدب والشعر والغناء .. وغير ذلك من وسائل التعبير . ويمكن اختيار بعض هذه المظاهر الفنية وتتبعها فى عصور التاريخ ، وعند مختلف الشعوب . وقد تكون هذه الدراسة التاريخية فى نطاق التاريخ القومى أو فى رحاب التاريخ العالمى . وتختلف هذه الدراسة التاريخية من صف الى صف بحسب طبيعة منهج المقرر وميول التلاميذ . ولكل عصر طابع فنى خاص يميزه . فالطراز الفرعونى يختلف عن الطراز الاغريقى أو الرومانى أو الاسلامى أو الذى يرجع الى عصر النهضة . وتعنى مناهج التاريخ بطبيعتها بإبراز السمات الفنية المميزة لكل عصر . فإذا كان منهج التاريخ يشتمل على التاريخ الفرعونى فإنه يعنى عادة بدراسة العمارة والنحت والتصوير فى الدول القديمة والوسطى والحديثة . وإذا كان المنهج المقرر يشتمل على دراسة العصور الوسطى ، فإنه ينص على دراسة مظاهر الفنون الاسلامية . وإذا كان عصر النهضة مقرا فى المنهج فإن دراسة مظاهر النهضة الفنية فى هذا العصر وبعض مشاهير الفنانين وأعمالهم تعتبر جزءا لا يتجزأ من هذا المنهج . وعلى ذلك يمكن أن تكون الدراسة التاريخية للمادة ٢٧ من حقوق الإنسان ، الخاصة بالفنون من واقع المناهج الدراسية المقررة فى

التاريخ . وتقتضى دراسة هذه المادة على الوجه الاكمل التعاون المستمر الوثيق بين مدرس التاريخ ومدرس التربية الفنية . وليكن الفرض من هذه الدراسة تقدير الاعمال الفنية وتذوقها ، وادراك انه ما من عصر الا وله ميراثه الثقافي ، وان الروائع الفنية الخالدة ليست ملكا لشعب دون شعب ، ولا هي وقفا على عصر دون عصر ، ولكنها تراث الانسانية جمعاء .

وتعتبر الطريقة الوظيفية مكملة للطريقة التاريخية . والمجال الحقيقي للطريقة الوظيفية هو النشاط المدرسى . فيمكن استكمال دراسة المادة ٢٧ الخاصة بالفنون وذلك بتنظيم رحلات لزيارة المتحف والمعارض الفنية . وهذا امر مأنوف تقوم به معظم المدراس ، ولكنه فى هذه الحالة سيكون موجها الى غرض ومدفوعا بحافز . واثقبة ان الاسماء هى الجديدة ، اما المسميات فهى طرق عادية ومألوفة . لنا اذا شئنا ان نستغنى عن الاسماء الجديدة كاتطريقة الوظيفية فى مقابل الطريقة التاريخية ؛ او طريقة الترتيب السيكولوجى فى مقابل الترتيب المنطقى . ولنقل ببساطة ان معظم مواد وثيقة حقوق الانسان اما ان تدرس ضمن منهج التاريخ المقرر او فى النشاط انحر خارج مناهج الدراسة .

جماعة حقوق الانسان

يمكن تكوين ناد او « جمعية حقوق الانسان » بالمدرسة ضمن جمعيات النشاط المدرسى . لتقوم بدراسة مواد الاعلان العالمى لحقوق الانسان باستخدام الطرق القائمة على النشاط . وتكون مهمتها كذلك نشر الوعى بحقوق الانسان بين تلاميذ المدرسة باستخدام مختلف وسائل الاعلام ، كالاذاعة المدرسية وصحيفة المدرسة وصحف الحائط والصور والنشرات . كما تتولى تنفيذ برامج الاحتفال بيوم حقوق الانسان فى العاشر من ديسمبر فى كل عام . ويمكن تنفيذ فكرة هذه الجمعية فى اى مدرسة اعدادية او مدرسة ثانوية باشراف احد المدرسين المؤمنين بحقوق الانسان . وتختار هذه الجمعية لها رئيسا وسكرتيرا ، وتحدد مواعيد منتظمة لاجتماعاتها الدورية ، وتتولى تنظيم شئونها ووضع برامجها ، فتختار من حقوق الانسان المواد التى ترغب فى دراستها . وتحدد انواع النشاط الذى ترغب فى اقيام بها . ولنفرض انها اختارت المواد ١ ، ٢٥ من وثيقة حقوق الانسان .

المادة ١ - يولاء الناس جميعا احرارا متساوين فى الكرامة والحقوق ، وكلهم قد وهب الرشء والضمير ، وعليهم ان يعامل بعضهم بعضا بروء الاخاء .

فكيف يكمن معاملة الاجانب والغريباء بروح الاخاء ؟ قد تكون احدى الوسائل التى توجب انيها اجمعية لتحقيق هذه اغاية تبادل المراسلات مع تلاميذ اندول المختلفة الذين فى مثل سنهم . وتحتاج هذه المراسلة الى اعداد . فمن الضرورى معرفة ثقة التخاطب وثمان الطوايع والمسافة والمدة التى تستغرقها الخطابات . وقد تقيم جمعية حقوق الانسان بالدرسة حفلات لتتعارف مع تلاميذ المدارس الاجنبية ، وتلعو اليها ابناء الجاليات المختلفة . وتتخل هذه الحفلات تقديم اغان شعبية ورقصات وطنية .

المادة ٢٥ - (١) تكل انسان الحق فى مستوى لتعيشة ملائم لصحته ورفاهيته وصحة أسرته ورفاهيتها ، ويتضمن هذا حقه فى المأكل والملبس والسكن وفى الرعاية الطبية ..

وهنا قد تطرا مشكلة الكساء وضرورة توفيره للفقراء . وقد تعرض لهم ظروف اللاجئين وما يقاسونه فى الشتاء . فيهتم تلاميذ اجمعية بالمساهمة فى معونة الشتاء ، بتنظيم حملة لمدة اسبوع تستخدم فيها وسائل الدعاية والرسوم واللافتات ، لجمع الملابس والاغطية الصوفية للفقراء واءناء اللاجئين .

مشروع عن حقوق الانسان

١ - الغرض من هذا المشروع هو تعريف التلاميذ بحقوق الانسان وحرياته ، وبواجباته ومسؤولياته ، وبكفاحه فى سبيل استخلاص هذه الحقوق ، والحاجة الى تحديدها باصدار وثيقة حقوق الانسان . ويناسب هذا المشروع تلاميذ المدارس الثانوية . ويمكن ان يقوم بتنفيذه تلاميذ الصف الواحد او الفصل الواحد .

٢ - التمهيد : لن يعدم المدرس وسيلة لجعل فكرة هذا المشروع تتبع من نفوس التلاميذ ، وذلك بالمحادثة الحرة ، او بعرض نشرة او فيلم عن حقوق الانسان ، او بالتعليق على للحوادث العالمية الجارية التى يظهر فيها امتهان حقوق الانسان واهدارها ، مثل اغتيال لومومبا او التنكيل بالاحرار فى الجزائر او التفرقة العنصرية فى جنوب افريقية . ثم تقرأ وثيقة حقوق الانسان ، ويختار التلاميذ منها المواد الهامة التى يصح اتخاذها أساسا للمشروع . ولنفرض ان التلاميذ وقع اختيارهم على المواد رقم ٤ - ٥ - ٦ - ١١ - ١٨ - ٢٣ - ٢٦ من الاعلان العالى لحقوق الانسان .

٣ - وضع الخطة : يجب ان تدرس هذه المواد بطرق مختلفة تقابل مختلف الميول والحاجات . ولذا يقسم الفصل الى مجموعات تختص كل

مجموعة منها بدراسة مادة من مواد الاعلان . وتختار كل مجموعة مقرراً
أو رئيسياً مسئولاً لها . ثم تختار الطريقة التي تدرس بها هذه المادة ،
وطريقة عرضها على تلاميذ المجموعات الاخرى ، على النحو الآتى :

المادة ٤ - عن تحريم الرق وتجارة الرقيق ... توضيحها تمثيلية .

المواد ٥ - ٩ - ١١ - عن القانون ... يوضحها تمثيل محاكمات يراعى
فيها البساطة والايجاز .

المادة ١٨ - عن حرية الدين والتسامح ... توضيحها أحاديث دينية .
المادة ٢٣ - عن حق العمل ، والحماية من التعطل ، والانضمام الى
النقابات ... توضيحها رسوم بيانية ولوحات ومقتطفات من الصحف .

المادة ٢٦ - عن التربية - يوضحها كتيب واحصاءات ورسوم بيانية
لتزايد عدد التلاميذ في مختلف مراحل التعليم ومستوياته في السنين
المختلفة .

ثم يوزع تلاميذ الفصل على مختلف المجموعات ، كل بحسب ميوله .
وقدراته واستعداداته وتختص كل مجموعة بدراسة مادة وعرضها
وتقديمها لباقي التلاميذ . ودور المدرس هو دور المرشد الموجه . وعليه
أن يعد المواد والادوات والكتب والنشرات اللازمة لتنفيذ المشروع .

٤ - التنفيذ : تتوفر كل مجموعة من المجموعات على دراسة الموضوع
الذي اختارته . ويقتضى منها ذلك الاطلاع الواسع في الموضوع ، والتعبير
عنه بالصور والرسوم والنماذج واللوحات . وبالنسبة للتمثيلات لابد من
وضع الحوار ، وتوزيع الادوار ، واعداد المناظر ، وعمل البروفات . وقد
يدعو المدرس المشرف على المشروع مقرري الجماعات الى عقد اجتماعات
من وقت الى آخر اثناء تنفيذ المشروع ، ليتبع مدى تقدمهم ، ويقوم
أعمالهم ، ويزودهم بتوجيهاته وارشاداته .

وفي الوقت الذي يكون فيه عمل المجموعات جار على قدم وساق ،
يبدأ التفكير في اعداد العرض النهائي الذي ستقدم فيه كل مجموعة نتيجة
عملها للفصل كله ، أو يقدم فيه الفصل بمجموعاته الخمس نتيجة عمله
لمدرسة كلها ، أو للزائرين من أولياء أمور التلاميذ وأهل الحي . ولهذا
الغرض يحسن استعارة قاعة المدرسة أو الصالة الخاصة بالحفلات .
ويخصص جانب منها للمسرح ، والجانب الآخر للمعرض . ويفتح الحفل
بكلمة عن حقوق الانسان يحدد فيها الغرض من الحفل وهو تقديم مجموعة
منتخبة من مواد هذا الاعلان . ثم يبدأ تقديم التمثيليات . ويحسن أن

يسبق تقديم كل تمثيلية قراءة المادة التي تعبر عنها . وبعد الفراغ من التمثيليات ينتقل المدعويين الى المعرض لمشاهدة العروض والرسوم والصور واللوحات التي توضح نشاط التلاميذ في دراسة بقية مواد حقوق الانسان . ويتولى تلاميذ لمجموعات التي أعدت المعرض شرح العروض والاجابة على أسئلة الزائرين .

هـ - **التقويم :** في التمثيليات وفي المعرض مجال كبير لتقويم اعمال التلاميذ ، والحكم على ما حققوه من نتائج ، ومدى توفيقهم أو اخفاقهم . ويحسن الا يكون التقويم عملية ختامية ، وانما يستمر طوال تنفيذ المشروع . ويحسن كذلك ان يشترك فيه التلاميذ ، فيتعرفوا على نواحي الضعف ونواحي الاجادة .



أهداف التعليم الزراعي

(٢)

للدكتور مصطفى كامل يحران
أستاذ مساعد بكلية التربية

بين الأهداف التعليمية والأهداف الزراعية

يلاحظ أنه عند وضع الأهداف يلزم التمييز بين الأهداف الزراعية والأهداف التعليمية ، كما يلزم التمييز بين التعليم والخدمة . أنشئت مدارسنا للتعليم أو لتحقيق الأهداف التربوية . والأهداف التربوية تتعلق بأحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك التلاميذ . أما الأهداف الزراعية فتتعلق بأحداث تغييرات مرغوب فيها في الزراعة .

وقد يؤدي النجاح في تحقيق هدف تعليمي إلى أحداث تغيير مرغوب فيه في الزراعة . ولكن النجاح في تحقيق هدف زراعي قد لا يؤدي إلى أحداث تغيير مرغوب فيه في التلاميذ . فمثلا إذا وافقنا على الهدف الزراعي « زيادة استخدام الأسمدة » فإن من الممكن تحقيق هذا الهدف عن طريق « زيادة استخدام الأسمدة » فإن من الممكن تحقيق هذا الهدف عن طريق إعانة الفلاحين أو الهدايا التي تقدم لهم أو بواسطة حملات تجارية ، ولكن هذا يحدث دون أن يطرأ أي تغيير يذكر في معرفة الناس أو اتجاهات سلوكهم أو قيمهم أو طريق تفكيرهم فيما يختص باستعمال المخصبات . أما إذا وافقنا على الهدف التعليمي « زيادة القدرة على استعمال المخصبات استعمالا رشيدا » فإن هذا الهدف يتضمن برنامجا تعليميا لأحداث تغييرات مستديمة نسبيا في الناس بالنسبة لمعلوماتهم واتجاهات سلوكهم ومهاراتهم وقيمهم وطرق تفكيرهم فيما يختص باستعمال المخصبات . هذا الهدف الأخير قد تنتج عنه زيادة في استعمال المخصبات . وقد يؤدي أيضا إلى تغيير تربوي في أهالي المجتمع . إذن يجب أن نتأكد من أن أهدافنا تربوية وليست مجرد أهداف زراعية .

بين التعليم والخدمة :

ويمكن تحديد الفرق بين التربية والتعليم من جهة وبين الخدمة من جهة أخرى . أن التربية تهدف إلى تزويد الفرد أو الجماعة بقدرات جديدة ،

بينما تقوم الخدمة بأداء العملية وتترك الفرد الذى قامت بأداء الخدمة نه ليس اكثر قدرة على أداء العملية مما كان عليه . ويتجلى هذا الفرق فى عمل كل من المدرس الزراعى والمرشد الزراعى . ان الفلاح الذى يعمل فى الحقل بينما يقوم المرشد الزراعى بتعليم العنب له يتلقى خدمة ، لا تعليمًا .

ان احد القرارات الصعبة عند وضع اهداف للتعليم الزراعى هو تحديد مكان الخدمات التى يمكن تقديمها للفلاح فى برنامج التعليم الزراعى . اذ توجد خدمات كثيرة غير الخدمات التعليمية يمكن أن يقدمها المدرسون للفلاحين ، ولقد كون كثير من المدرسين شهرتهم عن طريق برامج للخدمة . وأحيانا يسر رجال ادارة المدرسة أن يجدوا مدرستهم قد صارت مراكز خدمة ناجحة لكبار الموظفين وللزوار وللزواجر .

ولكن القاعدة العامة واضحة فيما يختص بدور التعليم والخدمات فى برنامج المدرسة . وهذه القاعدة العامة هى أن المدرسة يجب ألا تشغل نفسها فى برامج الخدمة . فان تهيئة خدمات للفلاحين يؤدى حتما الى لا شىء سوى المتاعب ، وطريق المتاعب أحيانا جد قصير . ان المدرسة قد انشئت لأغراض تربوية . فاذا بدأت فى تبنى أغراض أخرى فلا يوجد نقطة تستطيع أن تقف عندها . والأعمال التعليمية وغير التعليمية لا تمتزج بسهولة . ان المدرسة التى تحاول أن تخدم مجتمعا بأسره ، بدون تحيز أو تمييز بين عناصره لا تستطيع أن تقدم خدمات لأفراد دون أن تقدم خدمات تقابلها لباقي الأفراد . ثم انها لا تستطيع أن تقدم خدمات من نوع ما وتمتنع عن تقديم خدمات من نوع آخر . وعندما يتدخل المدرس فى عمل الاختصاصى الاجتماعى أو المرشد الزراعى ، فان المدرس يتخذ لنفسه دورا غير دور المدرس ، وينظر اليه الأهالى (والمرشد الزراعى) على أنه يتدخل فى شئون غيره . ان مدارسنا محدودة الإمكانيات ، فلا يصح أن تنصرف جهودها الى أمور تشتت جهودها وتعطل أعمالها وتربك رجالها وتؤدى الى قلة نموهم فى ميدانهم . واذا قامت المدرسة بخدمات فانها تعرقل نشاط قوم يكسبون عيشهم من هذه الخدمات . ثم ان الميزانية المخصصة « للتعليم » لا ينبغي أن تصرف على غير التعليم » . وكثيرا ما اصاب المدرسين « صداع » بسبب جمع اموال للخدمات . وكثيرا ما اتهموا بتقديم خدمات لا توازى ما دفع من أجلها . وكثيرا ما اتهموا بالتبديد .

غير أن لتقديم المدرس خدمات زراعية مبررات . ففى بعض الأحيان يكون من الصعب وضع خط واضح يفصل التعليم عن الخدمة . وقد تؤدى اتصالات المدرس بالفلاحين عن طريق الخدمات الى اتصالات تربوية .

وكثير من المدرسين يتخذ الخدمات وسيلة للنهوض بالبرامج التربوية .
وكثيرا ما تضغط المجتمعات على المدرسين ليقدموا خدمات اعتادت عليها
تلك المجتمعات .

وقد تخطى المجالس الاستشارية والمجتمعات عند وضع الاهداف ،
فيوافقون على اهداف او على طرق لتحقيق الاهداف بحيث ينتج عن هذا
برنامج للخدمة وليس لتعليم . ولذلك فان اول عملية تلزم عند توجيه
المجتمع لقبول برنامج لتعليم الزراعى هى التحقق من أن المجتمع يفهم
الفرق بين الاهداف التعليمية والاهداف الزراعية . ان برنامج الخدمة
يهتم بأداء العمليات بينما يهتم البرنامج التعليمى بتنمية قدرات الافراد على
تأدية هذه العمليات بأنفسهم . والمدرسة الزراعية انشئت للتربية وليس
للخدمة ، ولا تستطيع صرف جزء من جهودها للخدمة .

ولا يفهم من هذا نبد صلة المدرسة بالفلاحين وبالأزراعة . فلا ريب ان
على مدرسى الزراعة ان يستعينوا بالتجارب الزراعية فى الحقول . ويجب
أن يسعوا الى تعليم اكبر عدد ممكن من الناس فى الوقت نفسه ، طالما كان
ذلك ممكنا . ان تعليم الفلاح وجيرانه على الطبيعة احدى الطرق التى تدعم
التعليم الزراعى لتلاميذ . ويصح هنا التنبيه الى الفرق بين تعليم الفلاح
وارشاده وخدمته .

ان على واضعى برامج التعليم الزراعى ان يملأوا هذا التعليم بالنشاط
التعليمى لكيلا يجد المدرس وقتا للخدمات العشوائية . وعلى ادارة المدرسة
وعلى المجالس الاستشارية ان تحمى مدرسى الزراعة من ان يطلب منه احد
اداء خدمة . ويجب أن يكون مرتب المدرس كافيا والا فانه يضطر لأداء
خدمات تشغل بعض وقت عمله الاصلى ليحصل على ايراد اضافى ، فيهتم
بالطريق الجانبى على حساب عمله الرئيسى .

الاهداف تتطور :

ان الاهداف مبنية على حاجات الانسان ، وهذه تتغير وتختلف من
وقت لوقت ومن مجتمع لمجتمع ومن شخص لشخص . اذن ، يجب ان
تعتبر الاهداف عملية تغير مستمرة . وربما كان اصلح من يستطيع اعادة
النظر فى الاهداف هم المدرسون . فهم لن يهدأ لهم بال الى أن يروا الى أين
هم ذاهبون ، وهم يعملون بطريقة ديمقراطية مع طلابهم . وهم يستجيبون
لحاجاتهم الفردية . ولديهم فلسفة توجههم وتفيدهم فى تفسير تلك
الحاجات وفى مساعدة طلابهم على تحويل الحاجات الى أهداف . وهم
قادرون على تحسين هذه الاهداف سنة بعد أخرى ، بناء على تقويم التقدم

الذى يبذل نحو بلوغ الاهداف السابقة ، وبناء على كشف نواحي القصور في الاهداف السابقة .

ثم ان اهداف التعليم الزراعى والتربية العامة ، تشتق من اهداف الدولة ، وهذه تتغير وتتعدل . فلهذه الاسباب يجب اعادة دراسة الاهداف الحالية للتعليم الزراعى المهنى والتربية العامة ، وتعديلها ، من حين لحين ، لتناسب حاجات المجتمع .

تحديد الموعد الذى تتحقق فيه الاهداف :

لا يعقل ان تتحدد الاهداف جميعا فى سلوك التلميذ فى وقت واحد . فان بعض الاهداف يتعلق بالمشكلات الراهنة ، التى تتطلب اجراء مباشرا ، والتى يجب ان تحل على الفور . غير انه يمكن تأجيل تحقيق بعض الاهداف الى سنة تالية . ولذا يلزم بيان جميع الاهداف فى البرنامج بأكمله . وكذا يلزم بيان الطرق التى تؤدى الى تحقيق الاهداف العاجلة . وبالمثل يحدد موعد تحقيق كل هدف من الاهداف الاخرى . وفى كل عام يجب بيان الطرق التى يلزم اتباعها . ورغم هذا ، يلزم عمل التغييرات التى قد يقتضيها الموقف .

تقويم العمال :

يلزم ان يقوم المدرسون والمجالس الاستشارية الاعمال التى تمت فى السنة المنصرمة على ضوء اهداف تلك السنة . وتجرى عملية التقويم هذه على مدار السنة . وفى اسوأ الاحوال او حينما تتوافر الثقة تجرى عملية التقويم قبل نهاية كل سنة دراسية . وعلى ضوء هذا التقويم يجب ان يحدد المدرسون والمجالس الاستشارية الطرق التى يلزم اتباعها لتحسين البرامج . وقد يلزم تعديل بعض الاهداف والغاء بعضها الآخر . وربما يفيد عمل جدول مكون من اربعة اعمدة اولها لبيان الاهداف ، وثانيها لبيان طرق تحديد الاهداف ، وثالثها لبيان ما تم تحقيقه ، ورابعها لبيان السنة التى يجب بلوغ الهدف فيها .

اهداف التعليم الزراعى فى الولايات المتحدة الامريكية

محاولات كتابة قوائم الاهداف :

اشتق استعمال كلمة « اهداف » من جيش الولايات المتحدة الامريكية خلال الحرب العالمية الاولى . وابتدا استعمالها فى الانتشار اثر توزيع مطبوع يحتوى على اهداف للتعليم اقترحتها احدى لجان رابطة التربية القومية

سنة ١٩١٨ . فكانت هناك مناقشة عامة لقائمة الاهداف هذه . واشترك رجال التعليم الزراعى فى المناقشة . واخذت قوائم اهداف التعليم الزراعى فى الظهور . فظهرت اول قائمة مطبوعة فى سنة ١٩٢٩ . ولقد قامت احدى اللجان القومية بالعمل فى سنة ١٩٢٩ وطبعت اولى قوائم الاهداف التى صاغتها سنة ١٩٣١ . ولقد اعادت اللجنة النظر فى القائمة ، وقدمت نتيجة دراستها فى مطبوع ظهر سنة ١٩٤٠ . ولقد اجريت دراسة فى مجال الزراعة وحياة الريف قام بها أعضاء هيئة التدريس فى قسم الزراعة فى كلية ولاية ايوا . ولقد استغرقت هذه الدراسة سنتين . وكان من نتائجها انه فى سنة ١٩٣٣ نشر مطبوع اشتمل على تطبيقات كثيرة لأهداف التعليم الزراعى . ولقد كان السبب فى اختيار هذه الاهداف بالذات ما يعود على المعلمين من الفائدة نتيجة لتحقيقها ، وفق ما نشره « هاملن » فى كتاب جمعه سنة ١٩٣٣ . وقد اقترح « يوجين دافنبورت » عميد كلية الزراعة بجامعة الينوى ، سنة اهداف لزراعة الامريكية ، وان كان لم يستخدم كلمة « اهداف » . وهذه الاهداف هى :

زراعة مربحة	ريف مربح
زراعة منتجة	ريف جميل
زراعة ثابتة	ريف متعلم

ولقد اقتربت الاهداف من الواقعية الوظيفية عندما حددت ولايات معينة اهداف الولاية فى التعليم الزراعى ، وعندما صاغت الجمعاعات الاستشارية والاباء والمدرسون اهدافا مقترحة .

كل هذه القوائم كانت ذات تأثير فعال فى تغيير الاساليب المتبعة فى التعليم الزراعى ، ولو ان كلا منها لم يكن قائمة للأهداف التربوية بمعنى الكلمة ، فقد حددت هذه القوائم المجالات التى يمكن ان يعمل بها المدرسون الزراعيون ، ولم تصخ فى صورة أساليب لتسلوك قد يرمى اليها الافراد ، غير ان هذه القوائم لا تخلو من فائدة اذ توحى للمدرسين والطلاب بما يسعون الى تحقيقه . والواقع ان التحديد الحقيقى للاهداف يحدث عندما يقبل الطالب الاهداف ، ويتقبلها كأهدافه الشخصية ، مع رغبة اكيدة منه فى تحقيقها .

اهداف التعليم الزراعى المهني :

ان أحدث قائمة قومية لاهداف مقترحة للزراعة المهنية تشتمل على ستة اهداف صيغت فى صورة القدرات الست الآتية :

١ - القدرة على البدء فى الزراعة والتقدم فيها .

- ٢ - القدرة على انتاج المهمات الريفية بنجاح .
- ٣ - القدرة على تسويق منتجات الريف .
- ٤ - القدرة على صيانة الثروة وغيرها من المصادر الطبيعية .
- ٥ - القدرة على الاشراف على استغلال الحقل .
- ٦ - القدرة على تهيئة بيئة محبوبة .

وتوجد تفاصيل لكل من هذ القدرات .

كانت هذه القائمة مساهمة جليلة فى التفكير فى موضوع الاهداف . فقد اكدت وجوه التعليم الزراعى التى كانت تحتاج الى توكيد . ومع اننا لم نتعلم تماما كيف يمكن الوصول الى هذه الاهداف ، الا ان القائمة تحتاج لاعادة النظر فيها فقد يكون من المناسب ان تستبدل الاهداف الستة بتفسيرات جديدة ، وبخاصة الهدف السادس الذى يحتاج الى تفسير جديد ، فان « تهيئة بيئة محبوبة » تعنى لمعظم المدرسين والطلبة تهيئة منزل ريفى مريح وجذاب ، او على اقصى تقدير مساهمة الفرد فى المجتمع الذى يعيش فيه . نعم ، ان هذه النواحي مهمة . ولكن بيئة الزراعة واسعة وتزداد اتساعا . ومن الضرورى نمو التكيف من « البيئة المحلية » الى الولاية والموطن والعالم . فما اسوا ان ينتج عن الهدف السادس جيل آخر من الزراع يكاد ينحصر اهتمامه فى شئونه الخاصة .

ان القائمة القومية للاهداف ، مثلها كمثلى القوانين الخاصة بالتعليم المهنى ، نفترض ان طلاب « التعليم الزراعى » استقر اختيارهم على مهنة الزراعة ، بدليل عدم وجود اشارة للتوجيه . وهناك اهداف اخرى ممكن اضافتها مثل « القدرة على الاختيار بين الزراعة وبين غيرها من المهن » و « القدرة على اختيار مهنة زراعية » .

كذلك اهملت قائمة الاهداف الجوانب الميكانيكية للزراعة . فيمكن اضافة هدف آخر هو « القدرة على انتقاء ادوات الحقل وتشغيلها وصيانتها والقدرة على عمل التركيبات الميكانيكية وصيانتها » .

اهداف التعليم الزراعى غير المهنى :

واضح ان الاهداف العامة للتعليم الزراعى المهنى وضعت لتناسب من يعمل فى مهنة الزراعة عملا مجديا . اما اهداف التعليم الزراعى غير المهنى فتناسب اولئك الذين لاينوون العمل فى الزراعة وان كانت مسئولياتهم مرتبطة بالزراعة .

ويحمل كل المواطنين امثال هذه المسئوليات . فان المجتمع يحدد الى

درجة ما الظروف التي يجب ان يعيش فيها الزارع ويعمل . فان المجتمع يستطيع ان ينصف الفلاحين كما يستطيع ان يطمعهم حقهم . ومن أمثلة السياسات التي يسهم فيها المواطنون والتي تؤثر في الزراعة ما يأتي :

سياسة الضرائب - سياسة العوائد - سياسة الاعانات - سياسة تحديد الاسعار - سياسة التسليف والتعاون - مستويات جودة منتجات الحقول ونظافتها - سياسة الطرق والكهرباء والتعليم - سياسة اصلاح الاراضي والمحافظة على خصب التربة - سياسة تحديد مساحات المحاصيل - سياسة خدمة الفلاحين عن طريق وزارة الزراعة وحقوق التجارب - سياسة مقاومة الامراض والحشرات والحشائش - حماية انفلاج بوضع قيود على العلائق والبذور والاسمدة - سياسة وسائل المواصلات - سياسة الاسواق .

وعنى المواطنين ان يعرفوا ما يناسب الزراعة والمجتمع . وقد تكون هذه احدى وظائف مدرسي المواد الاجتماعية . ولكن هذه المهمة لم تنفذ على وجه مرض .

وهناك قدرات اخرى يمكن تنميتها في المواطنين في مجال الزراعة غير المهنية ومن هذه القدرات ما يأتي :

تفضيل او رفض الزراعة وحياة الريف - استهلاك المنتجات الزراعية استهلاكاً رشيداً - التمتع بالفرص الترويحية والميسرة للفراغ ، كالعمل في البساتين وتنسيق حدائق الزينة وتربية الحيوانات المنزلية الليفة - الاختلاط مع اهل الريف ومشاركتهم نواحي اهتمامهم - التمتع بالريف وببساطته وبسهولة - جمع المعلومات والحصول على المساعدات اللازمة في مجالات النشاط الزراعي التي قد يصادفونها ، والافادة من هذه المعلومات وتلك المساعدات .

وتتضح اهمية هذه القدرات في ان انتاج الاغذية بقدر مناسب ظل مشكلة عويصة امام معظم الامم في معظم الاوقات ولم تكن المشكلة ذات اهمية عالمية مثلما هي الان . فكم من حكومة اقيمت وازيلت ، او حرب اهلية او دولية نشبت ، وكم من مدينة انتعشت او كسدت ، بسبب وجود الاغذية او نقصها . ومشكلة المحافظة على خصب التربة تعتبر مشكلة اساسية بالنسبة لمشكلة الاغذية . ولحسن الحظ ان العالم يزداد تنبها يوماً بعد يوم لخسارة التي أصابت التربة في الفترة الوجيزة الاخيرة .

وللتعليم الزراعي الذي يناسب غير الفلاحين فوائد مهمة اخرى . فزراعة الحدائق وتربية نباتات الزينة وزراعة الاشجار وبساتين الفاكهة

وتربية الدواجن والارانب والتمتع بالهواء الطلق والريف - كل هذا من احسن طرق الافادة من وقت الفراغ ، سواء في المدينة او القرية ، لانها تعوض عن الحياة السريعة المثيرة المحصورة بين الجدران . ان معظم اهالى المدن قدموا من الريف واقتسروا ، وراثتهم الريفى مهم لهم . وينبغى الا نفصمهم وابناءهم من هذا التراث .

ان الحاجة قصوى الى تعليم زراعى غير مهنى في المجتمعات التى تعتمد كنيا او جزئيا على الزراعة اعتمادا جزئيا او كليا . واحيانا ينسى اهالى هذه المجتمعات علاقتهم يائزراعة واعتمادهم عليها ويتخذون من نواحي السلوك ما يضر باخص مصالحهم .

قد يكون من المهم للوطن ولزراع على حد سواء ان يكون غير الفلاحين مهتمين بالزراعة ، مدركين لاهميتها ، وقد تكون لذلك الاهمية نفسها التى تعطى لوجوب وجود زراع متعلمين فنون الزراعة وابتكاراتها . ولذا يجب ان تبذل الجهود وتنفق الاموال لتعليم غير الزراع ما يناسبهم عن الزراعة

اهداف التعليم الزراعى ، المهنية والعامة :

ان معظم النقوائم المقترحة لاهداف التعليم الزراعى في الولايات المتحدة الامريكية محدودة القيمة ، لانها تتضمن اهداف التعليم الزراعى المهنى وحده . لذلك حاولت مجموعة من طلاب جامعة ايلينوى في صيف ١٩٣٩ ان تبين اهداف التعليم الزراعى ، المهنية والعامة . وفيما يلى الاهداف التى وضعتها هذه المجموعة :

١ - زيادة قدرة المواطنين الحاليين ومواطنى المستقبل على المساهمة في الترويج في الريف - تكوين علاقات طيبة بين المدينة والقرية - التعامل بخلق طيب مع الغير في الامور الزراعية والعلاقات الزراعية - المساهمة في وضع السياسات العامة التى تؤثر في الزراعة والمعيشة في الريف - اتخاذ موقف ازاء الحياة الريفية والمهن الزراعية - انتاج محاصيل زراعية معينة لاستعمالهم الشخصى - استهلاك المنتجات الزراعية - الحصول على المعلومات الزراعية والمساعدات الزراعية ، والافادة منها .

٢ - زيادة قدرة الفلاحين الحاليين وفلاحى المستقبل على ادارة الحقل :

وضع خطط للعمليات الزراعية - وضع اساس مقبول لاستئجار

الاراضى - اختيار اسلوب مناسب للزراعة - اتخاذ مهنة زراعية وتنسيق عملها - استعمال اموال الحقل واستخدام السجلات - انتاج نواتج حقلية راقية اقتصاديا - تسويق النواتج - صيانة التربة وحسن استغلالها - الاحتياط ضد اخطار العمل في الحقل - تمويل المهنة الزراعية - استغلال عائد الزراعة - الحصول على آلات زراعية وآلات قوى وصيانتها - التزود بمبان ريفية واذوات ريفية - شراء الملكيات الزراعية وبيعها - العلاقات المنزلية الطيبة - حسن الافادة من وقت الفراغ - الاشراف على العمال الزراعيين - العثور على مصادر جديدة للدخل الزراعى ، وتنميتها .

٣ - زيادة قدرة الفلاحين واسراتهم ، الحاليين والمستقبلين ، على العيش السعيد فى الريف :

الافادة بالمزايا الخاصة التى تقدمها حياة الريف ، والتمتع بها - الحصول على سكن مستديم واكتساب شعور بالطمأنينة - التمتع بمنازل ريفية جذابة ومريحة ومناسبة - انتاج اغذية متنوعة مزروعة فى حديقة البيت - جعل الحقل صحيا وامونا - توطيد علاقات مرغوب فيها مع الاسرة الريفية الاخرى - الافادة من الفرص الترويحية الممتعة التى توجد فى الريف - التمتع بالفن الريفى والادب الريفى .

٤ - زيادة قدرة الفلاحين واسراتهم ، الحاليين والمستقبلين ، على العمل مع غيرهم من الفلاحين والاسر ، لتحسين الحياة الزراعية والحياة الريفية :

المساهمة فى المنظمات الريفية - مساعدة الحركات التى ترمى الى تحسين كل من المدارس الريفية واتكنائس الريفية - الترويج الريفى - والصحة القروية ، والكهرباء القروية وكذا وسائل الاتصال والنقل ، ووضع الخطط للريف ، وتخطيط الاراضى الريفية وكذا المبانى الريفية .

٥ - المساهمة فى نجاح الاشخاص الذين يعملون فى مهن زراعية غير الزراعة ، سواء حاليا او مستقبلا .

٦ - المساهمة لاقصى درجة فى الاهداف العامة للتربية :
التمكن من العمليات الرئيسية - الصحة - المواطنة - الخلق الكريم



اتجاهات في توجيه ومعاونة المعلمين الجدد

الاستاذ يوسف خليل
والاستاذ محمد سليمان شعلان

أولا : الحاجة الى توجيه المعلم الجديد :

تستقبل المدارس على اختلاف مستوياتها وأنواعها بالمناطق التعليمية كل عام طوائف من المعلمين انجدد يحتاجون جميعا لقدر مشترك من التوجيه والمعاونة لتكيف لجو العمل الجديد ، كما تحتاج كل طائفة منهم لقدر من توجيه خاص يهيء لافرادها ظروفافضل للعمل ويمكنهم من أداء رسالتهم بكفاية أكبر ويشيع في نفوسهم روح الثقة والطمأنينة في البيئة الجديدة التي سيعملون فيها مما يعود في نهاية الامر بالاثرا الطيب على التلاميذ بوصفهم المحور الذي تدور حوله سائر عمليات التربية والتعليم .

فمن صفوف المعلمين الذين تستقبلهم المدارس في مطلع كل عام :

— الحديث المؤهل تأهيلا علميا وتربويا من خريجي دور ومعاهد وكليات المعلمين ، وهؤلاء في حاجة الى توجيه يسد الثغرة بين خاتمة الاعداد وبدء الممارسة العملية للمهنة .

— ومن بينهم الجديد المؤهل علميا في مادته ، ولكن لم يؤهل بعد تأهيلا مهنيا كخريجي الكليات الجامعية والمعاهد العليا والمتوسطة ممن يعينون بمسابقات لسد العجز في بعض المواد بالمرحلتين الاعدادية والثانوية .

وهؤلاء في حاجة الى توجيه عاجل يبصرهم بالالتزامات الوظيفية للمهنة وكيفية ممارستها قبل ان تنهاى لهم فرصة التأهيل التربوي أثناء الخدمة فيما بعد .

— ومن بينهم المعلم الذي كان يعمل بمرحلة من مراحل التعليم واقتضت الظروف نقله الى مرحلة اعلى او اقل طبقا لقرار المستويات ، وهؤلاء في حاجة الى توجيه لمزاولة العمل الوظيفي الجديد .

— ومن بينهم المعلم القديم المؤهل علميا ومهنيا واقتضت الظروف نقله

من منطقة الى اخرى فهو قديم مجيد لفن التدريس ، بيد أنه كسائر افراد الطوائف السابقة - جديد على البيئة ، جديد على التلاميذ والمعلمين والتاظر والمفتش وسائر أعضاء ائجهاز التعليمى ، فضلا عن الآباء والمواطنين ممن سيتعامل معهم بالاقليم الجديد ، ومن ثم فهو فى حاجة الى توجيه لتمط الحياة الذى نقل اليه .

ثانيا : مجالات التوجيه للمعلمين الجدد :

١ - توجيه يشترك فيه جميع المعلمين الجدد على اختلاف فئاتهم السابقة :

١ - التعريف بمقومات البيئة الجديدة من الناحيتين المادية والاجتماعية :

معالمها ، خاماتها ، مصادر الثروة بها ، مشروعاتها الحاضرة ، ومشروعاتها المستقبلية ، منظماتها ومؤسساتها ، انديتها الرياضية والاجتماعية ، متاحفها ، مسارحها . . . الخ وكل ما يتصل بنواحي الحياة وضروب النشاط البارز فيها ، اتجاهات الاهالى العقلية والنفسية والمهنية وما ينمطف على ذلك من تقاليد او عادات مميزة ، واتجاهاتهم وموقفهم من المدرسة كمواطنين وآباء .

ويستهدف برنامج التعريف بهذه المقومات والمعالم :

- تبصير المعلم الجديد بتوجيه المناهج واختيار التطبيقات العلمية بما يواجه حاجات البيئة من ناحية ، ويمكنه من استخدام هذه المقومات والادوات بنجاح فى عمليات التعليم من ناحية اخرى .

- توجيه المعلم نحو المجالات والمنظمات التى يمكن ان يسهم فيها ايجابيا هو وتلاميذه فى نواحي الاصلاح الاجتماعى او الصحى او بث الوعى القومى فى البيئة الجديدة طبقا لظروفها الخاصة بوصفه رائدا اجتماعيا وبوصفه مسئولاً عن اعداد المواطن المستنير الذى يستطيع التفاعل مع بيئته ويعمل على النهوض بها ورفع مستواها .

ويتحقق هذا الجانب من التوجيه عن طريق اعداد برنامج موجه للمعلمين الجدد فى القطاع او المراقبة او المحافظة ، يشترك فى اعداده الجهاز المختص بالمنطقة التعليمية والاجهزة التعليمية بالمدارس التى يعين فيها هؤلاء المعلمون الجدد على ان يتم تنفيذه قبل مطلع العام الدراسى .

ويمكن أن تكون الرحلات والعروض السينمائية والمحاضرات وزيارات المؤسسات . . . الخ من وسائل تنفيذ هذا البرنامج .

ب - التعريف بالافراد الذين سيتعامل معهم المعلم الجديد في الجهاز التعليمي :

باعتبار أن التعليم عملية تعاونية بين جميع الاعضاء القائمين بالعمل فيها . وينبغي أن يقوم هذا التعاون على أساس من الفهم الدقيق للمستويات الوظيفية لجميع المشتركين في العملية التعليمية والعلاقات الوظيفية بين المعلم والناظر والمفتش والمدرس الاول والاختصاصي الاجتماعي والرائد والمعلمين ، والسكرتير وأمين التوريدات الخ والمعلم الجديد يكاد لا يدرك بدقة مفهوم هذه المسئوليات والعلاقات واساليب مزاومتها ، فكلما يرد ذكرها أو مناقشتها أثناء مرحلة الاعداد والدراسة في دور وكرات الاعداد . ومن الضروري أن يتم هذا التعريف في الاسابيع الاولى من العام الدراسي .

ج - التعريف التام بالتلاميذ - كجماعات وافراد - الذين سيعهد الى المعلم الجديد تدريبهم وتعليمهم من حيث : مراحل نمو شخصياتهم وهواياتهم ، بيئاتهم ، مستوياتهم التحصيلية وما فيها من نواحي الضعف ! ونواحي القوة ، والتعرف كذلك على التلاميذ الموهوبين والكسالى المتخلفين . . . الخ وكلما جاء التعريف دقيقا امكن المعلم الجديد مواجهة حاجات تلاميذه ، وكان اقدر على توجيههم كجماعات وافراد في النواحي التعليمية والسلوكية طبقا لاستعداداتهم والافادة من ميولهم واتجاهاتهم في توجيه نواحي نشاطهم .

ويمكن ان يتم هذا التعريف بتمكين المعلم الجديد من الاطلاع على سجلات وبطاقات التلاميذ ، وتقارير الرواد - ان وجدت - والاستعانة بآراء المعلمين القدامى والاختصاصي الاجتماعي وناظر المدرسة ، وينبغي ان يتم التعريف الاول قبل بدء العام الدراسي . ويزداد التعريف عمقا وشمولا أثناء العام الدراسي عن طريق تعامل المعلم مع تلاميذه في المواقف التعليمية المختلفة وتوثيق العلاقات بين المعلم وآباء التلاميذ .

ومن الممكن في هذا الصدد اعداد حفل تعارف بين المعلمين الجدد والآباء في مستهل العام الدراسي .

د - التعريف الكامل بالمبنى المدرسي وامكانيات المدرسة

الفصول وسعتها ، الملاعب واجهزتها ، المكتبة ومحتوياتها ، المعامل وأدواتها ، معينات التدريس ، كتاب المعلم في المادة ان وجد - والمهم ان يقف المعلم على كيفية استخدام هذه الامكانيات ، واوقات الانتفاع بها ، ومسئوليته قبلها ، وقد آن الاوان ان تعنى كل مدرسة باخراج دليل لها :

بحوى هذا - التعريف الذى يهم المعلم الجديد كما يهم التلاميذ والآباء ايضا . ومن الاوفق ان يرافق المعلم الجديد فى هذا الجانب من التعريف زميل قديم بالمدرسة ، وغنى عن البيان ان مثل هذا التعريف ينبغى ان يتم قبل تسلم المعلم الجديد عمله بالمدرسة .

٢ - توجيه مشترك فيه المعلمون الجدد فى المهنة من المؤهلين وغير المؤهلين

رغم أهمية الاعداد ، ورغم ان المعلم الجديد قد يتخرج فى معهده أو كليته مزودا بأحدث أساليب التربية وطرق التدريس ، فانه مع ذلك يجد غالبا عند مزاولته لمهنته عمليا فجوة بين اعداده وبين ممارسته العملية للمهنة مما يجعلنا نؤكد ضرورة توجيهه وتدريبه على أساليب المهنة ، وإذا جاز هذا بالنسبة للمعلم المؤهل فهو أمر واجب بالنسبة للمعلم الحديث غير المؤهل قبل ان تتاح له فرصة التأهيل التربوى أثناء الخدمة .

وفيما يلى أهم المجالات التى يحتاج فيها هؤلاء وهؤلاء الى توجيهه وتبصير :

أ - فى شئون المناهج والكتب :

- فهم المنهج الدراسى وما و اءه من فلسفة تعليمية وأهداف تربوية ، محتوياته وأجزاؤه وطرق تناول المعلم أياها ، وما يتصل بذلك من مراجع ومعينات وتدریس موجودة بالمدرسة أو خارج المدرسة ويمكن الانتفاع بها ، أو غير موجودة ويمكن إنتاجها ، وكذا ما يتصل بالقيادة من الوان النشاط والاطلاع الخارجى والزيارات والرحلات . . الخ وتنظيم عناصر المادة وتوزيعها على أشهر السنة .

- دراسة الكتب المدرسية المقررة فى مواد تخصصه ، دراسة متصلة حتى يتمكن من ارشاد انطلاب الى أفضل الطرق للاستفادة منها .

ب - فى شئون التقويم والامتحانات :

- موضوع الاعمال التحريرية والواجبات المنزلية طبقا لظروف كل مادة على حدة .

- تصحيح الاخطاء العامة والفردية .

- دفتر الكتب واستخدامه .

- تقويم اعمال التلاميذ اليومية .

- استخدام وحفظ البطاقات المدرسية والتقارير مع بيان الاستفادة منها في توجيه التلميذ وارشاده تعليميا ونفسيا .
- الاعمال التنفيذية لنظم الامتحانات ، تعليمات الامتحانات المدرسية والعامة .
- نظم النقل في المرحلة التعليمية والقوانين المنظمة لها .

ج - في شؤون الادارة والتنظيم المدرسي :

- في هذا المجال يريد المعلم الجديد أن يعرف ويفهم النواحي الآتية :
- اللوائح الوظيفية والنظم المدرسية التي تلزم المدرس في حياته اليومية وما يتصل بذلك من شروط الاجازات وكيفية الحصول عليها ومداها ، وتبادل الحصص مع المدرسين الآخرين وممن تعتمد ، والحصص الإضافية باجر أو بغير اجر .. الخ .
- المناقصات أو المشتريات .. الخ .
- النشرات الادارية الصادرة في مرحلة التعليم الذي يمارس العمل فيها .
- أعمال المدرس في اللجان المدرسية كعضو في لجنة المكتبة أو لجنة المناقصات أو المشتريات .. الخ .
- الرسوم المدرسية المقررة ونصيب ميزانية النشاط المدرسي بالوانه المختلفة منها وكيفية التصرف فيها طبقا لقرارات واللوائح المنظمة لها .
- المجالس المدرسية المختلفة وكيفية تشكيلها وعملها ودور المعلم فيها والافادة منها في تحسين العملية التعليمية :
- مجلس ادارة المدرسة .
- مجلس النشاط المدرسي .
- مجلس مدرسي المادة .
- مجلس مدرسي الصف .
- مجلس الرواد مع تحليل دقيق وتحديد واضح لعمل المعلم الرائد .
- مجالس اتحادات الطلبة .
- مجلس الاءاء والمعلمين .

د - الالتزامات والحقوق المهنية

فالمعلم الجديد يريد أن يدرك مسئولياته وحقوقه كعضو في أسرة المعلمين وكعضو في نقابتهم عن النواحي الادبية والمادية ... والدراسات التدريبية التي تعد له وأهدافها ... الاجازات الدراسية وشروطها ...

ثالثا - على من تقع مسئولية التوجيه للمعلمين الجدد

واضح مما تقدم أن مسئولية التوجيه لا تقع على عاتق ناظر المدرسة وحده أو الجهاز التعليمى بالمنطقة وحده أو المفتش أو المدرس الأول فحسب ، وإنما هى مسئولية مشتركة بين هؤلاء جميعا وغير هؤلاء كأصحاب المؤسسات ولجنة التربية والتعليم بالقرية أو المدينة ... الخ .

ويعنى ذلك أن التوجيه عملية متكاملة وعملية تعاونية بين المعلم الجديد وجميع المعنيين بالعملية التعليمية فى القطاع أو المحافظة التى يوكل اليه العمل فيها .

وفيما يلى خطوات تنظيمية مقترحة لبرنامج توجيهى للمعلمين الجدد ودور كل هيئة أو عضو فيه

أ - قبل بدء العام الدراسى (بأسبوعين)

أ - يعقد اجتماع عام لجميع المعلمين الجدد فى المحافظة يقسم بالتوجيه فيه مدير التربية والتعليم ومساعدوه وبعض المفتشين والنظار من كافة المستويات ومنسوب عن مجلس المحافظة ، ويكون الغرض من الاجتماع التعريف العام بالاقليم واتجاهاته الحاضرة والمستقبلية فى النواحي الاقتصادية والاجتماعية والصحية والتعليمية... الخ وتبصير المعلم بدوره ودور مدرسته فى هذه المجالات .

ب - يقوم المعلمون الجدد بزيارة أهم معالم المحافظة ومؤسساتها ومنظماتها طبقا لبرنامج يعده قسم الشؤون العامة بالإدارة التعليمية بالاتفاق مع المسئولين فى تلك المؤسسات والمنظمات وفى هذه الزيارات يحسن أن يرافق كل مجموعة من المعلمين الجدد فى المدرسة زميل قديم منها .

ج - يعقد ناظر المدرسة بالمرحلة الاعدادية أو الثانوية ، ومفتش القسم بالمرحلة الابتدائية اجتماعا للمعلمين الجدد يبصرهم فيه بمسئولياتهم فى شؤون الإدارة والتنظيم المدرسى ويعرفهم بأعضاء الجهاز التعليمى والعلاقات الوظيفية التى أشرنا اليها .

د - يقوم المعلم الجديد بمعاونة الزميل القديم أو الرائد أو الاختصاصى الاجتماعى ، بدراسة أحوال التلاميذ الذين سيعهد اليه التدريس لهم من واقع سجلات المدرسة وبطاقات التلاميذ

هـ - يعقد مفتشو الاقسام ومفتشو المواد اجتماعات للمعلمين الجدد لعرض ومناقشة الاتجاهات العامة في المناهج الدراسية وأهدافها وما وراءها من فلسفة تعليمية وتربوية ثم يقوم مفتش القسم كل في دائرته وكذا مفتش المادة بتخصيص يومين أو ثلاثة لمناقشة تفاصيل المناهج ووسائل تحقيقها .

٢ - في الأسابيع الأولى من بدء العام الدراسي :

- يقوم ناظر المدرسة أو المدرس الأول بزيارة المعلم الجديد في الفصل بصفة مستمرة على أن يدرك أن الغرض من الزيارات إنما هو التوجيه والمعاونة فيما يعترضه من مشكلات في المواقف التعليمية أثناء الاداء داخل الفصل ، ومن الممكن أن يقوم المفتش بالمرور على بعض المدارس لهذا الغرض .

- يقوم ناظر المدرسة أو المدرس الأول و وكيل المدرسة ان كانت ظروف العمل بالمدرسة تسمح بذلك - بإرشاد المعلم في اعداد الدروس الأولى من المنهج ومعاونته معاونة جديده فيما يحتاج إليه من مراجع وادوات ومعينات تدريس وتنظيم زيارات ورحلات ... الخ على أن يتابع الناظر أو المدرس الأول المدرس أثناء العمل في الميدان .

- يحسن التخفيف عن المعلم الجديد في العمل في العام الدراسي الأول من تسلمه العمل حتى يستقر به المقام في المدرسة ويستطيع النهوض بمسئوليات أكبر ، ويشمل التخفيف فيما يشمل عدد ساعات العمل ، واختبار نوع الفصول التي يعهد إليه بالتدريس لتلاميذها ، ومسئوليات النشاط المدرسي ، ويفضل أن تهيأ للمعلم الجديد الفرص لمعرفة كافة مجالات النشاط حتى يختار منها في النهاية ما يميل إليه وينتج فيه .

٣ - في أثناء العام الدراسي

يتابع المعلم الجديد بانتظام بواسطة المدرس الأول أو المفتش من النواحي الفنية فيزود باستمرار بالمراجع والكتب وعرض التجارب ... الخ حتى نضمن نموه المهني المستمر .

- ترتب للمعلم الجديد زيارة الزملاء القدامى في بعض الدروس كما يحسن أن ترتب بعض الدروس النموذجية يحضرها المعلمون الجدد والمعلمون القدامى على السواء .

ـ يعقد المدرس الاول او الناظر (بالابتدائي) اجتماعات دورية للمعلمين الجدد لمناقشة الملاحظات التي رآها عقب قيامه بالزيارة او فحص الاعمال التحريرية او توجيهات المشرف الفني . . الخ .
ـ يشجع المدرس الاول او الناظر المعلم الجديد على تقويم نفسه بنفسه حتى يمكنه مع الزمن ان يكشف نواحي الضعف او النقص في مستوى الاداء ومن ثم يحاول علاج اوجه الضعف وسد نواحي النقص .

رابعاً - معاونة المعلم الجديد على الاستقرار في حياته المعيشية في مستهل حياته الوظيفية

هذا الجانب من المعاونة حيوى وهام بالنسبة للمعلم الجديد كموظف يهبط لأول مرة القرية او المدينة التي يعيش فيها ، فالاستقرار المعيشي للمعلم يساعده بطريق مباشر على حسن أدائه ونهوضه بمسؤولياته الوظيفية ومن ثم ينبغي ان ييسر له الحصول على المسكن المناسب كما ينبغي تهيئة الفرص امامه للمشاركة والاندماج في الحياة الاجتماعية للقرية او المدينة ويمكن ان يسهم في مواجهة هذه الحاجات قسم الخدمات بالشئون العامة بالادارة التعليمية وفروع نقابة المعلمين بالاقليم ولجنة التربية والتعليم بالاتحاد القومى بالقرية او المركز او المدينة .

خامساً - الانتفاع بافكار المعلم الجديد واستعداداته وهساوياته ومهاراته في سير العملية التعليمية وتنشيطها بالمدرسة :

اذا كان المعلم الجديد من ناحية في حاجة الى توجيه وارشاد ومعاونة كمعلم وكموظف فينبغى النظر اليه من جهة اخرى انه يستطيع الاسهام ايجابيا بشكل او باخر في تنمية العملية التعليمية بالمدرسة بأن تعطى له الفرصة لعرض آرائه وخبراته سيما اذا كانت له تجارب سابقة في هذا الميدان او ذاك . . وقد يكون متقنا لهواية او فن كالموسيقى او التمثيل او التصوير او تربية النباتات او اللاسلكى . . الخ ، وقد تكون لديه قدرة بارزة على القيادة والعمل مع الجماعات في المعسكرات والمخيمات والرحلات وفي مثل هذه الحالات ينبغي على المدرسة ان تشجع هذه القدرات والهوايات وتعمل على تهيئة الفرص لتنميتها من ناحية وتثميرها لخير التلاميذ والمدرسة والمجتمع خارج المدرسة من ناحية اخرى .

* * *

تطور اعداد معلمى المرحلة الاولى فى الاقليم المصرى

للدكتور وهيب سمعان
مدرس بكلية التربية

ارتبط اعداد معلمى المرحلة الاولى فى الاقليم المصرى لجمهورية العربية المتحدة ارتباطا وثيقا بتطور هذه المرحلة نفسها . ومن ثم لا يمكننا فهم تطور هذا الاعداد الا فى ضوء ما حدث للمرحلة الاولى من تغير فى الاهداف والنظم . وسندرس فى هذا البحث تطور اتعليم فى المرحلة الاولى وتطور اعداد المعلم لها من بدء انشاء النظام التعليمى الحديث حتى وقتنا الحاضر . ويستلزم ذلك ان نقسم هذه الفترة الطويلة الى مراحل اربع :

- ١ - المرحلة الاولى ، وهى مرحلة التكوين : من اوائل القرن التاسع عشر حتى بدء الاحتلال الانجليزى .
- ٢ - المرحلة الثانية ، وهى مرحلة السيطرة الانجليزية على التعليم .
- ٣ - المرحلة الثالثة ، وهى مرحلة ما بين الثورتين ١٩١٩ ، ١٩٥٢ .
- ٤ - المرحلة الرابعة ، من قيام ثورة ١٩٥٢ حتى الوقت الحاضر .

وعلى الرغم من ترابط هذه المراحل وتسلسل الاحداث فيها الا اننا سنعالج كل مرحلة منها على حدة لتوضيح ما كانت تتميز به من مميزات كان لها الاثر الاكبر فى توجيه التعليم فى المرحلة الاولى واعداد المعلمين لها .

١ - مرحلة التكوين :

تمثل تعليم المرحلة الاولى فى بدء القرن التاسع عشر فى الكتاتيب . وكان التعليم فيها يقوم على حفظ القرآن الكريم فى سنتين او ثلاث سنوات ، والالمام بقليل من القراءة والكتابة . اما مبادئ الحساب فكان ان طفل يتعلمها اذا اراد عند قبائى القرية او من احد اصحاب حوانيتها . وكان الفقيه ، يعاونه عريف احيانا ، يشرفان على تعليم الاطفال فى الكتاتيب نظير اجر بسيط او نظير بعض الهدايا . وتقرر المصادر ان الفقيه كان يؤهل لمهنته بالخدمة كعريف عند فقيه آخر او بحضور الدروس فى المساجد المحلية . وهناك من يقرر ايضا ان بعض الفقهاء لم يكن على معرفة بالقراءة والكتابة .

ولما جاءت حكومة محمد علي رأت أن هذه الكتائب على حالتها لا تستجيب لها في تحقيق أغراضها ، ولهذا لم تأبه لتحويلها الى مدارس تسير في تعليمها على النظام الحديث ، بل أهملتها وأنشأت بجانبها مدارس على النظام الاوربي .

وقد جاء في لائحة مدارس الابتدائي اثنى صدرت في عام ١٨٣٦ « أن المراد من مدارس الابتدائي تحضير التلاميذ وتهيئتهم الى مدرسة التجهيز » ، وهو غرض صاحب التعليم الابتدائي منذ انشاء مكاتب الابتدائي حتى نهاية النصف الاول من قرننا الحالي تقريبا .

أما مواد الدراسة بمكاتب الابتدائي فكانت القراءة والكتابة ، وقراءة مبادئ الصرف والنحو العربي ، ودراسة عمليات الحساب الاربع ، وتعلم الفرائض الدينية . ولم تكن تعلم بهذه المدارس أى لغة أجنبية (١) .

وقد أنشأت الحكومة في ذلك الوقت مدارسها قبل أن تجد كفايتها من المعلمين . ولم يكن ديوان المدارس ينشد في معلمى مكاتب الابتدائي مؤهلات خاصة ، اذ يكفي أن يكون المعلم على المام بالعلم الذى يقوم بتدريسه ، وأن يكون على خلق قويم ، ليكون كفؤا للقيام بمهمته . ولم تكن مهمة المعلم التدريس فحسب ، بل كان عليه أيضا الاشراف على التلاميذ في غير أوقات الدراسة ، فكان المعلمون يصحبونهم في نزهاتهم ويشرفون على « عنابر » نومهم ونحو ذلك (٢) .

ولم يكن المعلمون في مكاتب الابتدائي معلمى مواد بل كانوا معلمى فرق . فالخوجة الاول يدرس للفرقة الاولى (النهائية) ، والخوجة الثانى للفرقة الثانية ، والخوجة الثالث للفرقة الثالثة ، والباشخوجة يرأسهم جميعا . ذلك بأن مواد الدراسة بالمكاتب لم تكن من العمق والتباين بحيث تحتاج كل مادة منها الى مدرس خاص .

ولم تكن هناك قاعدة ثابتة لتعيين المدرسين ، فبعضهم كان يختار من بين تلاميذ المدرسة التجهيزية لتدريس الخط ، وبعضهم الآخر كان من بين تلاميذ المهندسخانة المفصولين لتدريس الحساب . على أن معظمهم كان من الفقهاء الذين قضوا شطرا من حياتهم بالازهر أو درسوا على شيخ من شيوخه ، وكانوا يدرسون القرآن الكريم للتلاميذ الابتدائيين ، ويقراون معهم

(١) كانت التركية تدرس بمدارس الابتدائي بالقاهرة وحدها لفريق من التلاميذ هم الغلمان الاتراك .

(٢) أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم في عصر محمد علي (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٢٨) ص ٥٢٤ - ٥٤٥ .

كتب « الاجرومية » وما انيها ، وقد انقضى عهد محمد على دون أن تنشئ الحكومة مدرسة خاصة لاعداد المعلمين ، وانقضى أيضا بعد أن تأكدت ثنائية التعليم في المرحلة الاولى بوجود مكاتب المبتديان التي استوردها الحاكم من الخارج والتي أخذت منذ ذلك الوقت تسير سيرا موازيا وبلا ارتباط مع التعليم الاولى الشعبى الممثل في الكتاتيب .

ولم تبد الدولة عناية بالتعليم في انكتاتيب طوال هذه المرحلة الا في مناسبتين : الاولى عام ١٨٦٨ حين أصدرت السلطات التشريعية قرارا بوجوب المام اعضاء المجلس التشريعى بالقراءة والكتابة في بحر ١٨ سنة ، ووجوب المام الناخبين بها بعد ٣٠ سنة ، وما تبع ذلك من صدور امر عال في ١٨٦٩ بجعل كل الكتاتيب الاهلية في انقطة خاضعة لتفتيش نظارة المعارف . واستمر العمل بهذا الامر الى عام ١٨٨٠ ، ثم أهمل نظرا لعدم توافر المفتشين اللازمين لهذا الامر (١) .

وكانت المناسبة الثانية حين اشتد التذمر من التدخل الاجنبى في شئون البلاد مما حدا بنظارة المعارف الى ان تخطو خطوة قوية في سبيل نشر التعليم ، فأنتفت في عام ١٨٨٠ لجنة للنظر في اصلاح حال المدارس ونظام التعليم بمصر . وقد وضعت تلك اللجنة تقريراً مسهباً اقترحت فيه انشاء مكتب من الدرجة الثالثة بكل قرية يتراوح عدد سكانها من ألفين الى خمسة آلاف نسمة ، يعلم فيه القرآن الكريم والدين والقراءة والكتابة والحساب ، ومكتب من الدرجة الثانية بكل مدينة يتراوح عدد سكانها من خمسة آلاف الى عشرة آلاف نسمة يعلم فيه علاوه على المواد السابقة التاريخ ومبادئ التاريخ الطبيعى والهندسة العملية والرسم . ومدرسة ابتدائية من الدرجة الاولى على النظام الغربى لكل عشرة آلاف نفس من سكان المحافظات وعواصم المديرىات والمدن الهامة ، على أن يكون تنفيذ هذا الاصلاح التعليمى بالتدريج حسبما تسمح به الاحوال المالية ووجود الكفاء من المعلمين ، ولم يتيسر لهذا المشروع سبل النجاح اذ اتى الاحتلال وقضى عليه (٢) .

وتجاوبا مع الرغبة في النهوض بالكتاتيب في تلك الفترة جاء اول اتجاؤ لرفع مستوى فقهاء وعرفاء الكتاتيب في تقرير قومسيون المدارس عام ١٨٦٨ ، فقد اشترط في معلمى مكاتب المدن الكبرى موافقة ديوان المدارس على صلاحية انفعيه والعريف بعد تزكية العلماء وعمد الجهة ، وكانت شروط هذه الصلاحية تتلخص في أن يكون الفقيه كفئاً لتعليم القرآن الكريم ، وأن

(١) أبو الفتوح رضوان ، تطور التعليم الابتدائى في مصر ، صحيفة للتربية ، العدد الرابع ، مايو ١٩٥٥ ، ص ٣٦ وما بعدها .

(٢) مؤتمر التعليم الالزامى المجانى للدول العربية ، تعليم المرحلة الاولى في مصر (القاهرة : ديسمبر ١٩٥٤ - يناير ١٩٥٥) .

يكون ملما بأمور الدين ، يحسن الخط وباب العدية في الحساب . أما فقهاء وكتاتيب القرى والبلدان والكفور فقد اشترط فيهم احسان تجويد القرآن والخط والقراءة والكتابة ، وان تكون لهم معدفة بأمور الدين ، وان تحسن شهادة أهل القرية فيهم ، وان يقرر أعيان الناحية وأهل العلم الموجودين بها أو بجوارها كفايتهم للتعليم (١) .

ومن المشروعات التي اهتم على باشا مبارك بتحقيقها في تلك الفترة وكان لها أثر كبير على التعليم والعلمين في المرحلة الاولى انشاء قاعة عامة تلحق بالكتبخانة الخديوية ، ويلقى بها كبار الاساتذة محاضرات عامة في علوم اللغة والدين والرياضيات وما اليها . وقد دعيت قاعة المحاضرات العامة «مدرسة الكتبخانة» أو «محل التدريس» أو «دار العلوم» . وأراد ديوان المدارس أن يفيد من القاء هذه المحاضرات العامة في أعداد معلمين للغة العربية بالمكاتب الأهلية ، فقرر أن يلحق بالدار الجديدة - دار العلوم - عشرة من طلبة الأزهر ممن لهم دراية بالنحو وتراوح سنهم بين الثلاثين والأربعين ، وبطلب منهم حضور دروس العلوم العربية والشرعية نحو ساعة ونصف ساعة كل يوم حتى لا تعطل دروسهم بالأزهر أو أسباب رزقهم . أما حضور الدروس الأخرى كالفلك والطبيعة فيكون باختيارهم . وعند تعيينهم معلمين بالمدارس يقدر لهم المرتب المناسب (٢) . وعلى هذا النحو البسيط أنشئت دار العلوم ، فكانت أول انشائها قاعة للمحاضرات العامة وفي الوقت نفسه مقرا لأعداد عدد قليل من معلمى المكاتب .

غير أن على باشا مبارك لم يقنع بذلك النظام في أعداد المعلمين لأنه كان يرى أن أهم ما يلزم للمدارس «الاستحصال على معلمين مستعدين للقيام بسائر وظائف التعليم» . وقد لاحظ أن «المشتغلين الآن بوظيفة التعليم في اللغة العربية والتركية ليس فيهم الكفاية بالنسبة لذلك» . ولهذا تقدم في ١٨٧٢ بمشروع انشاء مدرسة خاصة لتخريج هؤلاء المعلمين في دارالعلوم الملحقة بالكتبخانة ، «ويكون قوام المدرسة الجديدة قدر خمسين من نجباء الطلبة من سن العشرين إلى الثلاثين يؤخذون بالامتحان ممن يرغبون لذلك ويوجد فيهم الأهلية واللياقة ، ويدرس لهم في دار العلوم ما يلزم لتكميل معلوماتهم واستعدادهم لاداء وظيفة التعليم وحسن التربية على الوجه المطلوب والاسلوب المرغوب» .

وقد أراد على باشا مبارك بإنشاء هذه المدرسة أن يتفرغ الطلبة

(١) اسماعيل محمد القباني ، تقرير عن نشأة التعليم الأولى وتطورات ، مقدم الى المجلس الأعلى للتعليم في ١٢-١٢-١٩٤٥ .

(٢) أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم في مصر - عصر اسماعيل (القاهرة : وزارة المعارف العمومية ، ١٩٤٥) ص ٥٧٨ - ٥٧٩ .

لدرسهم فيها . وقد وافق اسماعيل على هذا الاقتراح ، وبادر ديوان المدارس فأعلن في الوقائع المصرية انشاء المدرسة (١) واشترط في من يختار للغة العربية ان يكون حافظا للقرآن الكريم ومتن الفية بن مالك في النحو ، وان يمضى الطلبة في الاستماع الى الدروس سبع ساعات او ثمانى في الاسبوع .

وكان من الواضح أن الشروط التى طلب ديوان المدارس توافرها لطلبة قسم اللغة العربية من دار العلوم لا تتوافر الا لطلبة الازهر ، وان لم ينص ذلك صراحة في مشروع على مبارك .

ولم ينص اقتراح على مبارك على خطة الدراسة بالمدرسة . على ان على مبارك كان يزعم أن تأخذ المدرسة طلبتها الازهرين بتعلم « بعض الفنون المفقودة من الازهر مثل الحساب والهندسة والطبيعة والجغرافيا والتاريخ والخط مع فنون الازهر من عربية وتفسير وحديث وفقه . » (٢) وكان من الطبيعى أن يفيد طلبة دار العلوم من المحاضرات العامة التى كانت تلقى في القاعة المنحقة بدار الكتب . وفى عام ١٨٤٧ - ١٨٧٥ وضعت خطة دراسية لدار العلوم ، كان أهم ما يلاحظ عليها تحديد مدة الدراسة بخمس سنوات ، وهى المدة التى رآها ديوان المدارس كافية لاعداد المعلم ، والعناية بأخذ طلبة الازهر بالمواد « غير الازهرية » او المواد الصناعية كما كان يسميها الشيخ محمد عبده المدرس بدار العلوم في ذلك الوقت ، او المواد الحديثة كما سميت بعد ذلك . وقد دل هذا على رغبة المشرفين على التعليم في ذلك الوقت على أن يسيروا بطلبة الازهر الملحقين بدار العلوم سيرة جديدة ، وان ينتحوا لهم من العلم آفاقا جديدة ، وأن يزودوا بثقافة دينية ومدنية واسعة تجعل منهم معلمين أكفاء لئلهوض بواجبهم . غير أنه يلاحظ أن مادة التربية لم تدخل في مناهج الدراسة بدار العلوم الا في عام ١٨٨٦ - ١٨٨٧ أى بعد مضي أربعة عشر عاما على انشائها (٣) .

ولا شك في أن انشاء مدرسة دار العلوم في عام ١٨٧٢ لاعداد معلمين للغة العربية بالمدارس والكتاتيب كان حافزا للتفكير في انشاء مدرسة أخرى لاعداد المعلمين لسائر مواد الدراسة . وقد تزعم ادوارد دور ، وهو مرب سويسرى ، حركة انشاء هذه المدرسة . وشهد عام ١٨٧٤ - ١٨٧٥ نشاطا قويا لانشائها ، ووضعت لائحتها واختير مكانها بالفعل ، ولكن الامر وقف عند هذا الحد ، حتى اذا كان عام ١١٨٠ وشرع قومسيون تنظيم المعارف يفحص معاهد التعليم على اختلاف مراحلها ، ويقرر عن أوجه النقص

(١) كان بها قسمان احدهما للغة العربية والاخرى للغة التركية .

(٢) أحمد عزت عبد الكريم - تاريخ التعليم في مصر - مصر اسماعيل ، ص ٥٨٦ .

(٣) نفس المرجع ، ص ٥٨٧ - ٥٨٨ .

والاصلاح فيها كان أهم ما عنى به أمر اعداد المعلم الصالح للقيام بمهنته .
وقد رأى «القومسيون» أن نشر ورفع مستوى التعليم الاولى - الابتدائي ،
والتعليم التجهيزي يتوقف قبل كل شيء على اعداد المعلمين الاكفاء . ولهذا
اقترح ، بمشورة ادوار دور بك ، انشاء مدرسة معلمين مركزية تتألف
من قسمين :

١ - القسم الاول ، وهو عبارة عن مدرسة دار العلوم ، يقوم على تخريج
معلمين للمدارس الابتدائية الاولى (أى مدارس الدرجة الثالثة) ،
ومعلمين اللغة العربية والقرآن الكريم للمدارس الابتدائية الراقية
وللمدارس التجهيزية .

٢ - القسم الثانى وهو مدرسة المعلمين المزمع انشاؤها لتخرج معلمين
للغات والتاريخ والجغرافيا . أما تعليم الرياضيات فكان « دور بك »
يرى أنه يسير على طريقة مرضية ، وأن الحاجة ، في اعتقاده ، ليست
ماسة الى اعداد معلمين للرياضة .

وكان النظام يقضى بأن تلقى دروس مشتركة لطلبة القسمين ويمرن
طلابهما على التدريس فى مدرسة ابتدائية تلحق بالمدرسة ، وقد تنشأ بها
فى المستقبل فرق تجهيزية . وتمنح مدرسة المعلمين المركزية خريجها
الاجازات التالية :

١ - اجازة للتعليم الابتدائي من الدرجتين الثالثة والثانية ، ومدة الدراسة
لنيلها سنتان .

٢ - اجازة للتعليم الابتدائي الراقى أى من الدرجة الاولى ، ومدة الدراسة
لنيلها سنتان أخريان .

٣ - اجازة للتعليم التجهيزي ، ومدة الدراسة لنيلها خمس سنوات ،
ولا يقبل فى السنة الخامسة سوى الممتازين من الحاصلين على اجازة
التعليم الابتدائي الراقى .

ويدرس الطلبة لنيل اجازة التعليم الابتدائي الاولى مواد الدراسة
بالمدارس الابتدائية بتعمق . ويدرسون لنيل اجازتى التعليم الابتدائي
الراقى والتعليم التجهيزي مواد الدراسة بالمدارس التجهيزية بتعمق .
ويدرس الطلبة جميعا طرق التدريس والتربية العملية .

وقد حرص القومسيون على رفع مستوى التعليم بمدرسة المعلمين
المركزية ، فقرر أن لا يسمح لطالب بأن يعيد فى فرقته أكثر من مرة واحدة
طول مدة اقامته بالمدرسة . ولا يؤذن لاحد من خريجي المدرسة أن يمارس
مهنة التعليم قبل أن يبلغ سن العشرين الا بصفة عريف .

وكذلك حرص القومسيون على أن يحتفظ لمهنة التعليم بخريجى المدرسة . فقرر ان يأخذ تعهدا على كل طالب عند التحاقه بالمدرسة ان يخدم الحكومة عددا من السنين يوازي عدد السنين التى قضاها بالمدرسة ، والا دفع للحكومة تعويضا ماليا . ويعفى من هذا التعهد الطلبة الذين يدفعون رسوما دراسية بالمدرسة . وتقبل المدرسة طلبة بالقسم الداخلى ، ويعطى لكل منهم ثلاثون قرشا فى الشهر ، وآخرين بالقسم الخارجى ويعطى كل منهم مائة قرش فى الشهر مع تناول وجبة الغذاء بالمدرسة . كما تقبل المدرسة طلبة مستمعين ومعلمى المدارس الحالية لمدة عام واحد ، وتقدم الكتب والادوات الدراسية للجميع بالمجان .

وقد تقبلت الحكومة اقتراح القومسيون بقبول حسن ، ووافق مجلس النظر فى جلسة ١٣ يوليو ١٨٨٠ على مبدأ انشاء المدرسة . وافتتحت المدرسة بالفعل فى سبتمبر ١٨٨٠ . وطبق النظام المقترح ، فالحقت بها فرق ابتدائية ليتمرن فيها طلاب المدرسة على التدريس ، وانشئ القسم الثانى من مدرسة المعلمين ، وضمت اليها دار العلوم أو القسم الاول من مدرسة المعلمين ، وجعلتا فى مكان واحد .

ولكن مدرسة المعلمين المركزية لم تحتفظ طويلا بالنظام الذى وضع لها فى عام ١٨٨٠ اذ ما لبث أن استعاد القسم الاول اسمه القديم « دار العلوم » فى عام ١٨٨٣ - ١٨٨٤ . أما القسم الثانى فكان له شأن آخر اذ اطلق عليه فى عام ١٨٨٢ - ١٨٨٣ اسم مدرسة النورمال ، وظلت مكونة من فرقتين لاعداد الطلبة للتدريس بالمدارس الابتدائية الراقية ، ومن ثلاث فرق لتدريس بالمدارس التجهيزية . وقد نقلت مدرسة النورمال فى ١٨٨٨ الى قصر النزهة بشبرا حيث المدرسة التوفيقية الثانوية الان ، ودعيت مدرسة المعلمين التوفيقية .

٣ - مرحلة السيطرة الانجليزية على التعليم

ولما جاء الاحتلال وجد ان مصلحته الاشراف على التعليم وبخاصة التعليم الشعبى ، فصدر فى ١٨٨٩ قرار يقضى بتحويل جميع الكتاتيب من ديوان الاوقاف (وكان مجموعها آنذاك ٦٩ كتابا منها ٤ مغلقة) الى ديوان المدارس . وكان التعليم فيها مثل التعليم فى الكتاتيب الاهلية مقتصرا على القراءة والكتابة كوسيلة لتحفيظ القرآن الكريم .

وقد بذلت نظارة المعارف بعض الجهود لتحسين حالة هذه الكتاتيب فوضعت لها خطة دراسية تشتمل على الديانة والتهديب ، واللغة العربية ، والنخط النسخ والثلث ، والحساب . كما عيّنت باصلاح اماكنها ومبانيها وترميمها . واهتمت بعض الاهتمام بالناحية الصحية حيث كلفت اطباءها

في ١٨٩٧ التفتيش على الكتاتيب التابعة لها أسوة بالمدارس . (١) إلا ان الإدارة الانجليزية لم تكن جادة ولا مخلصه في نشر التعليم بين طبقات الشعب ، بل حصرت نشاطها التعليمي في أضيق الحدود . وليس أدل على ذلك من أنه بعد مضي ١٤ سنة من تظاهرها بالاضطلاع بمسئولية نشر التعليم الاولى بين افراد الشعب ، لم يكن هناك اكثر من ٩٣ كتابا أى بزيادة كتابين اثنين عن كل سنة على ما استولت عليه من ديوان الاوقاف في عام ١٨٨٩ . فضلا عن ذلك فان الكتاتيب كانت موزعة توزيعا سيئا لم تحاول تعديله . فبلغ مجموع ما كان بالقاهرة ٧٥ كتابا ، وما كان بالوجه البحري ٨ ، وأوجه القبلى ١٠ كتاتيب . وفي عام ١٩١٠ بلغ عدد الكتاتيب ١٤٤ كتابا يتعلم فيها ١٣٤٦٧ تلميذا وتلميذة (٨٩٦٨ ر ٤٩٩ تلميذا ، ٤٩٩ تلميذة) .

اما الكتاتيب الاهلية التى بلغ عددها في عام ١٨٩٧ - ٩٦٤٧ - كتابا بها من التلاميذ ١٨٠٥٤٧ فلم تحاول السلطات ان تعينها معونة جديدة كما يتضح ذلك من المبلغ الذى رصدته عام ١٨٩٨ لاعانة هذا العدد الضخم فهو لم يتجاوز ٧٠٠ جنيه ، اما المعونة الفعلية لهذه الكتاتيب الاهلية فقد جاءت من جانب الشعب الذى نهض بانشاء أماكن جديدة صالحة للكتاتيب وحبس عليها الاوقاف فزاد عددها زيادة كبيرة وادخل عليها كثير من التحسينات حتى لقد أصبحت هذه الكتاتيب بالذات نواة صالحة لكثير من مدارس مجلس المديرية فيما بعد . وقد اضطرت السلطات المحتلة الى عدم الوقوف في سبيل هذه النهضة بل والتى مؤازرتها وتشجيعها ، فرفعت الاعانة الى ٨٨٨ و ٢١٠ جنيه (مقابل ٧٠٠ جنيه) ، وبلغ عدد الكتاتيب المستفيدة من هذه الاعانات ٣٦٤٤ كتابا بها ٢٠٢٠٩٥ تلميذا وتلميذة (٢)

وقد صدر قانون مجالس المديرية في ١٩٠٩ وخولها حق جباية ضريبة خاصة تنفقها كلها أو بعضها في شئون التعليم ، ومنذ ذلك الوقت تخطت نظارة المعارف عن اعانة الكتاتيب الاهلية في الاقاليم وعهدت بذلك الى المجالس محتفظة بحق التفتيش العلمى ، فقامت المجالس بانشاء وإدارة عدد وافر من هذه الكتاتيب على غرار تلك التى تديرها النظارة .

وفي أثناء الحرب العالمية الاولى (١٩١٤ - ١٩١٨) أرادت السلطات الانجليزية أن تضمن وقوف الشعب المصرى في صفها ، فهدت ببعض الاصلاحات في التعليم الشعبى في عامى ١٩١٦ ، ١٩١٧ فحولت الكتاتيب الى مدارس اولية ذات أربع فرق . وقد حذت مجالس المديرية حذو

(١) ابو الفتوح رضوان واسماعيل القباني - المرجعان السابقان .

(٢) محمد خيرى حربى ، السيد محمد الفزاوى ، تطور التربية والتعليم في اقليم مصر

في القرن العشرين (وزارة التربية والتعليم ، مركز الوثائق التربوية ، ١٩٥٨) ص ١٠ - ١٧

وزارة المعارف في تحويل كتابتها الى نظام المدارس الاولى . وقد عدلت مناهج الدراسة بما يطابق الوضع الجديد والانتقال من الكتابيب الى المدارس الاولى ، فأصبح التلميذ يدرس القرآن الكريم والتعليم الدينى (٨ حصص فى الاسبوع) واللغة العربية والخط العربى (١٧ حصة فى الاسبوع) والاشياء (حصتان فى الاسبوع) ، وتدير الصحة وتبدأ دراستها فى السنة الثانية ، والجغرافيا والرسم وتدرس فى السنة الرابعة . وكانت المدارس الاولى للبنات تعنى بأشغال الابرة وتبدأ تدريسها فى السنة الثانية .

كما بدأت الوزارة فى عام ١٩١٦ فى انشاء مدارس مكملة للمدارس الاولى اطلقت عليها اسم « المدارس الاولى الراقية » ، فقد رأت التلاميذ الذين يتخرجون من المدارس الاولى للبنين ليس لديهم من الدراية ما يمهد لهم طريق الكسب . فانشأت بالقاهرة مدرسة اولية راقية للبنين مدة الدراسة بها اربع سنوات ، ووضعت لها مدرسة ارقى من المدارس الاولى ضمنته مبادئ بعض الفنون كأشغال النجارة والمعادن . وكذلك انشأت الوزارة فى ١٩١٦ أول مدرسة اولية راقية للبنات . وكان الغرض منها تزويد خريجات المدارس الاولى الراغبات فى الاستمرار فى الدراسة بقسط كاف من العلوم والثقافة النسوية التى تزيد من كفاءتهن فى الحياة المنزلية . وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات . (١)

وقد بدأ التفكير فى ١٩١٧ فى تعميم التعليم الاولى ، فشكلت وزارة المعارف لجنة لدراسة الموضوع قدمت تقريرها فى ١٩١٨ وضمنته مشروعا تنشأ بمقتضاه فى كل مدينة وقرية فى مدة لا تتجاوز عشرين سنة مدارس اولية حسنة البناء جيدة المعلمين تكفى ٨٠٪ من البنين ، ٥٠٪ من البنات بالجهة من تتراوح أعمارهم بين السادسة والحادية عشرة . وعلى الرغم من أن اللجنة ألقت عبء تمويل هذا المشروع على مجالس المديرية إلا أن الوزارة أغفلت المشروع متعلقة بسوء الاحوال المالية للبلاد (٢) .

ومن الامور الملحوظة فى السياسة التعليمية فى فترة السيطرة الانجليزية على التعليم تأكيد الثنائية التى وجسدت سبيلها الى مصر منذ ايام محمد على ، اذ عملت على احلال اللغة الانجليزية محل اللغة العربية وجعلتها لغة التدريس فى المرحلتين لابتدائية والثانوية (٣) . كما جعلت

(١) المرجع السابق .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٧ - ٢٠ .

(٣) نتيجة للحركة الوطنية وتأييد الصحافة لها أصبحت اللغة العربية هى لغة التدريس فى مدارس المرحلتين منذ عام ١٩١٥ (خطبة وزير المعارف فى الاحتفال المتوى بوزارة المعارف عام ١٩٣٧) .

التعليم في المرحلتين بمصروفات لا يحتمل دفعها الا القادرون من أبناء الشعب . وكانت النتيجة أحجام كثير من الناس عن ارسال ابنائهم لمدارس ، واكتفاء البعض الآخر بارسال ابنائهم للمدارس الابتدائية وعدم السير في تعليمهم في المدارس الثانوية والعالية . وقد أدى هذا الامر الى نقص عدد التلاميذ في المدارس الثانوية والى زيادة عددهم في المدارس الابتدائية . ولكن هذا لم يتبعه زيادة عدد المدارس الابتدائية اذ ظلت ٣٤ مدرسة طوال هذه الفترة . وهكذا انتهت فترة السيطرة الانجليزية على التعليم ، وقد أصبح واضحاً فيها أن التعليم الاولى الشعبى الممثل في الكتاتيب والمدارس الاولى يخالف تمام المخالفة التعليم الابتدائى الممثل في المدارس الابتدائية ، فأولهما تعليم للفقراء من أبناء الشعب لا يكاد يقدم لهم الا اوليات المعرفة ولا يؤدى بهم الى مرحلة أخرى من مراحل التعليم المدنى ، وثانيهما تعليم للقادرين يتابعون فيه لونا من التعليم الحديث ، ويلبسون فيه اللغات الاجنبية ، ويؤدى بهم الى المرحلتين الثانوية والعالية اذا ارادوا ، كما يفتح امامهم ابواب التوظيف في دواوين الحكومة .

وكما تأكدت الثنائية بين المعلمين الاولى والشعبى والابتدائى تأكدت الثنائية ايضا بين اعداد المعلمين لكل من هذين النوعين من التعليم .

ففى عام ١٨٨٩ لما احيلت كتاتيب الاوقاف ومدارسها الى نظارة المعارف بدأت في تنظيمها ووضعت لها منهاجاً للدراسة كما ذكرنا من قبل . كما عملت ايضا على رفع مستوى القائمين بالتعليم فيها بأن نظمت لهم دراسات في ثلاث مدارس ابتدائية بالقاهرة يقوم بالتدريس لهم فيها معلمو هذه المدارس بعد ظهر الخميس والجمعة من كل اسبوع . كما خصصت لهم دراسات دورية في ديوان نظارة المعارف عند حضورهم الى الديوان لصرف مرتباتهم . ورتبت النظارة في ١٨٩٨ امتحاناً لاختيار الفقهاء والعرفاء الذين يعينون في الكتاتيب ، وكان يتقدم اليه كثير من المشتغلين بالتعليم فعلا بغية الحصول على شهادة تدل على صلاحيتهم من ناحية ، ولزيادة مرتباتهم من ناحية أخرى .

وقد توسعت نظارة المعارف في الدراسات التى تعطى للفقهاء والعرفاء ، فوضعت في ١٩٠٢ لائحة لتنظيم دراسات معلمى الكتاتيب يومى الخميس والجمعة من كل اسبوع . وقد وصل عدد المدارس التى نظمت بها هذه الدراسات ٣٣ مدرسة ابتدائية أميرية موزعة على جهات القطر . وكان منهج الدراسة يتضمن ما يأتى :

١ - اللغة العربية : المطالعة - الاملاء - الانشاء ، مع مراعاة صحة الالفاظ وضبطها على قدر الامكان .

٢ - الحساب : العدية النفضية والوضعية - القواعد الاربع الاصلية -
الكسور الاعتيادية والعشرية - التقود والموازن - المقاييس
المستعملة بالقطر المصرى - تمرينات على ماتقدم .

٣ - الخط : الثلث ، وعلى وجه الخصوص النسخ والرقعة .

٤ - فن التربية : قانون الصحة الذى يتعلق على الاخص بالامور المدرسية
والترتيبات المدرسية - النظام - الاعتناء بالاعمال - ادارة الفصول -
فوائد الرياضة البدنية - انواع التعليم وطرقه المتعلقة بالقراءة
والكتابة والخط والحساب .

وكان مساعداو المفتشين هم الذين يقومون بالقاء المحاضرات فى التربية ،
وذلك فى كل مدرسة او مكتب يقع فى دائرتهم مرة على الاقل فى كل شهر
بعد ظهر يوم الجمعة . وقد القى عبء الاشراف على هذه الدراسة على
نظار المدارس التى توجد بها الدراسات وعلى مساعدى المفتشين .

غير ان هذا كله لم يكن كافيا لعلاج الحال ، وبرزت الحاجة الى ضرورة
توفير نوع من المعلمين والمعلمات اقدر على تعليم النشء وتربيته . فانشأت
نظارة المعارف فى عام ١٩٠٣ اول مدرسة للمعلمات الاولى ، وانشأت فى عام
١٩٠٤ اول مدرسة للمعلمين الاولى . وكانت مدة الدراسة فى المدرسة
الاولى سنتين وفى المدرسة الثانية سنة واحدة . وقد ظلت مدة الدراسة
بمدارس المعلمين من ١٩٠٤ - ١٩٠٧ سنة واحدة ، غير انها أصبحت من
١٩٠٨ - ١٩١٠ سنتان . ثم أصبحت مدة الدراسة ثلاث سنوات ابتداء
من عام ١٩٠٩ بمدارس المعلمات وابتداء من عام ١٩١١ بالنسبة لمدارس
المعلمين .

وكانت مدارس المعلمات والمعلمين تنتخب طالباتها وطلابها من بين من
اتموا الدراسة بالكتاتيب . وكان الطالب فى بدء انشاء مدارس المعلمين
يتخرج اما فقيها او عريفا بحسب مجموع درجاته فى الامتحان . غير انه
اصبح يمنح شهادة الكفاءة فيما بعد . وكان قانون مدارس معلمى الكتاتيب
(القانون رقم ١١ لعام ١٩١٠) ينص على أن الطالب والطالب الذين
ينجحون فى الامتحان النهائى لمدارس المعلمين أو المعلمات لا ينمحن شهادة
الكفاءة الا اذا أمضوا سنة فى التعليم بأحد الكتاتيب التابعة للنظارة وكانت
تقديراتهم مرضية .

أما اعداد المعلمين للمدارس الابتدائية فى فترة السيطرة الانجليزية على
التعليم فقد سار فى اتجاه آخر . وقد أشرنا الى انشاء مدرسة النورمال فى
عام ١٨٨٢ - ١٨٨٣ ، والى أنه قد أطلق عليها اسم مدرسة المعلمين
التوفيقية منذ عام ١٩٨٨ . ولم يكن طلبة هذه المدرسة يتعلمون من اللغات

الاجنبية سوى الفرنسية ، وكانوا يدرسونها بالمدارس التى يعينون بها . وقد فكرت سلطات الاحتلال فى ذلك الوقت فى انشاء مدرسة أخرى لتخريج معلمى اللغة الانجليزية . وتم ذلك بالفعل فى عام ١٨٨٩ اذ ضم قلم الترجمة او مدرسة الالسن القديمة الى المدرسة التجهيزية بدرب الجمايز وجعل قسما عاليا ، واعطى للقسمين العالى والتجهيزى اسم المدرسة الخديوية وجعل من أغراض القسم العالى تخريج مترجمين من القسمين الفرنسى والانجليزى ، ومدرسين للغة الانجليزية بالمدارس الابتدائية . (١)

وفى عام ١٨٩٩ ضمت مدرستا المعلمين - التوفيقية والخديوية - احدهما الى الاخرى فى مدرسة واحدة بشبرا . وفى عام ١٩٠٠ انفى القسم الفرنسى من هذه المدرسة ، وظل القسم الانجليزى قائما حتى انفى فى ١٩٠٤ وذلك لتعذر الحصول على طلبة تجتذبهم مهنة التعليم . وفى عام ١٩٠٦ أعيد القسم الانجليزى فى مكانه القديم وجعلت مدة الدراسة به سنتين ، ثم زيدت سنة ثالثة . وفى عام ١٩٠٨ قسمت الدراسة بهذه المدرسة الى قسمين : قسم ادبى لتخريج مدرسين للغة الانجليزية والمواد الادبية ، وقسم علمى لتخريج مدرسين للمواد الرياضية والعلمية . وفى سنة ١٩١٥ سميت المدرسة مدرسة المعلمين السلطانية ثم فى عام ١٩٢٢ سميت مدرسة المعلمين العليا ، وانقسمت الى قسمين ادبى وعلمى الى ان ألغيت وعهد الى معهد التربية اعداد معلمى المدارس الابتدائية والثانوية .

وفى عام ١٩٠٠ انشئت أيضا مدرسة معلمات السنية ليلتحق بها الطالبات الحاصلات على الشهادة الابتدائية وذلك لتخريج مدرسات مللمات باللغة الانجليزية للتدريس بالمدارس الابتدائية للبنات . وقد تحولت هذه المدرسة الى مدرسة ثانوية فى عام ١٩٣٠ .

(١) أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم فى مصر ، ص ٦١٥ .

دراسة مقارنة لمشكلات التكيف عند تلاميذ المدرسة الثانوية في كل من الإقليم المصري وأمريكا^(١)

مقدمة :

تعتبر خدمات التوجيه من الأمور الأساسية لجعل البرنامج التربوي في المدرسة الحديثة أكثر فاعلية وجدوى . وقد أثبتت هذه الخدمات فائدتها في الولايات المتحدة ، ولا شك أن بلادنا إذا استطاعت أن تدخل نظاما مماثلا من الخدمات في مدارسها بحيث يتلاءم مع الظروف المحلية ويستند الى المبادئ النفسية والتربوية ، فان ذلك سوف يفيد الشباب في بلادنا كما انه سوف يرفع المستوى الاجتماعي والتربوي لجمهور الشعب .

وعلى ذلك فنحن في حاجة الى مثل هذا البرنامج التوجيهي ، ويجب ان يطبق اول الامر في المدارس الثانوية ، لان الشباب في هذه المدارس أكثر احتياجا الى مثل هذه الخدمات من تلاميذ المراحل الاخرى في النظام التعليمي .

ونحن نتفق بصفة عامة مع علماء التوجيه في أن الهدف الرئيسي لعملية التوجيه هو مساعدة الافراد على تحقيق نموهم الى اقصى حد تسمح به امكانياتهم حتى يصلوا الى درجة توجيه أنفسهم بأنفسهم ، والى مرحلة الابداع والقدرة على مساعدة أنفسهم . واذا وضعنا ذلك في اعتبارنا فان كل فرد يجب ان توجه اليه المساعدة على دراسة نفسه وفهمها باعتباره شخصية موحدة متغيرة نامية متطورة تستجيب باستمرار للضغوط أو المثيرات القائمة في الثقافة والبيئة المحيطة به . واذا كانت المدرسة تستطيع ان تقدم مساعدة قصوى في هذه العملية ، فان المدرسين والقائمين بالتوجيه عليهم ان يتنبهوا الى المشكلات التي تواجه تلاميذهم وفهم الطريقة التي تنشأ بها هذه المشكلات .

ويعتقد قادة التربية أن دراسة مشكلات المراهقة على اعتبار انها أساس للبرنامج المدرسي تعد مقدمة هامة سوف تؤدي الى الارتقاء

(١) رسالة قدمها الدكتور عثمان لبيب فراج الى جامعة انديانا في يونيو سنة ١٩٦٠ للحصول على درجة الدكتوراه - تلخيص وعرض : فؤاد عبد اللطيف حمودة باحث مساعد بإدارة البحوث الفنية والشروعات .

بمستوى التعليم الثانوى . وهذا المبدأ نشأ عن سيكولوجية التعلم مما أدى الى نتائج مثمرة . وقد أكد (Alberty) هذا المبدأ عندما أشار الى أن منهج المدرسة الثانوية يجب أن يقوم على حاجات الطلاب العامة والخاصة ومشكلاتهم وميولهم كما أشار (Doane) الى أن أهم المبادئ التى تتفق فيها الآراء التربوية الحديثة هو أن البرامج التعليمية وخاصة فى المدرسة الثانوية يجب أن تقوم على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم .

وإذا قبلنا هذا المبدأ يصبح من الضرورى أن نتعرف على مشكلات الشباب ، وهذا ما يراه كثيرون من رجال التربية من حيث أن الأفراد القادرين على التنبه لمشكلات الشباب هم الشباب أنفسهم . ويجب النظر الى الموضوع من خلال وجهة نظر المراهق نفسه حتى يمكن فهم مشكلاته التى تتطلب حلاً . ويجب أن يكون مقياس مشكلة التلميذ هو عمق الاضطراب الذى يتعرض له ، لا الاضطراب الذى يعانى به مدرسه أو أبواه ، وقد قام (Moore) بدراسة أكدت أن هناك تباعداً بين وجهات الكبار والشباب عند النظر الى المشكلات ووضحت كيف تتباعد وجهات النظر ، وفى ذلك يقول (Ahrens) « يجب أن نستفيد مما يضعه التلاميذ موضع الاعتبار حتى يمكن جعل عملية التعلم أكثر فاعلية وجدوى » وهو يرى أن الشبان هم المصدر الأكثر أهمية فى تحديد مشكلات المراهقين .

وقد نال مفهوم دراسة مشكلات المراهقين عن طريق سؤال المراهق نفسه عن وجهة نظره اهتماماً كبيراً فى السنوات الأخيرة أكثر من أى وقت مضى فى تاريخ التعليم الثانوى . وقد أشارت الكتب المتخصصة الى مدى تزايد الاهتمام فى الوقت الحاضر برأى المراهقين ، كما كتب العديد من المقالات والابحاث فى هذا الصدد ، وقداهتم (Combs & Snygg) بماسمياه « الاطار المرجعى الفردى » وفيه يدرس الفرد من وجهة نظره ، ويشبه (Ellis) عمل الموجه بعمل الطبيب الذى يجب أن يتعرف من المريض نفسه على كيفية شعوره بالالام قبل أن يقوم بالتشخيص أو العلاج وكذلك يجب على الموجه أن يعرف كيف يشعر التلميذ بمشكلاتهم وحاجاتهم .

ويشير (Fields) الى أن ازدياد حركة التوجيه وانتشارها كان أحد العوامل الهامة المسؤولة عن الاهتمام المتزايد بمشكلات المراهقين وحاجاتهم ، وقد أجريت دراسات متعددة حول مشكلات التلاميذ وعلاقتها بحركة التوجيه ، وإذا أردنا أن نخطط لبرنامج الخدمات التوجيهية فائساً نحتاج الى كثير من المعلومات عن التلاميذ ودراسة مشكلاتهم .

من ذلك يتبين لنا أهمية التعرف على حاجات الشباب ومشكلاته كأساس لتنظيم المنهج المدرسى وتخطيط خدمات التوجيه ، ولا يجب أن

نستنتج مما سبق أن تحديد المشكلات من وجهة نظر الفرد هو الطريقة الوحيدة ولكن الذى يهمنى هو أن المعلومات المتصلة بالمشكلات والتي ترتبط بالفرد وبمفهومه عن هذه المشكلات لها وزن كبير عند التخطيط للتوجيه التربوى فى البرنامج المدرسى .

ولذا قام الباحث فى دراسته هذه بمحاولة تحديد ومقارنة مشكلات تلاميذ المدارس الثانوية عن طريق اختيار عينة من التلاميذ المصريين والامريكيين ، كما تتضح عند تطبيق استفتاء مشكلات الشباب (Sra) الصورة (S) على المجموعتين .

أغراض البحث :

وقد أجريت هذه الدراسة لتحقيق الأغراض الآتية :

- ١ - التعرف على مشكلات عينة من التلاميذ المصريين و الامريكيين فى كل ميدان من ميادين المشكلات التى تضمنها الاستفتاء .
 - ٢ - مقارنة مشكلات التلاميذ المصريين بمشكلات التلاميذ الامريكيين المتكافئين معهم فى العمر الزمنى والمستوى التعليمى .
 - ٣ - الكشف عن أوجه الشبه والاختلاف بين أنماط المشكلات وبين درجة حدتها عند كل من المجموعتين .
 - ٤ - معرفة ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة فى متوسط استجابات كل من البنين والبنات ، وبين كل صفين من الصفوف الثلاثة فى المدرسة الثانوية وذلك بالنسبة لكل من المجموعتين .
 - ٥ - التعرف عما اذا كان من الممكن اقتراح وسائل ادخال برامج التوجيه فى المدارس الثانوية لمقابلة مشكلات التلاميذ التى يتعرضون لها ، ويمكن أن تقتبس هذه الخدمات من البرامج الناجحة المطبقة حاليا فى المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الامريكية مع مراعاة ظروف بلادنا ومحددات ثقافتنا .
- ١ - هذه الدراسة رائدة فى ميدانها ، ولذلك لا يمكن توقع نتائج حاسمة نهائية ، بل نحن فى حاجة الى دراسات مشابهة على الشباب من مختلف الثقافات .

- ٢ - لم توزع العينة توزيعا عشوائيا كاملا يمثل الثقافتين المصرية والامريكية بسبب عاملى الزمن والمسافة بين البلدين ، ولذلك فالعينة محدودة بالدرستين المصريتين ، والمدرسة الامريكية التى طبق فيها الاستفتاء على افتراض ان تلاميذ هذه المدارس لديهم مشكلات منتشرة لدى شعوبهم وخاصة بالنسبة

للمجموعات التي من نفس العمر والمستوى التعليمي ، وهذا لا يعنى بحال أنهم يمثلون ثقافتهم ككل ، ومعنى ذلك أننا في حاجة الى دراسة على عينة أكبر حتى يمكن تعميم نتائجها على المجتمع الاصلى وخاصة بالنسبة للثقافة المصرية .

العينة :

واستخدمت هذه الدراسة عينة من الافراد بلغ عددها ٢٥٠ بنتا وولدا من تلاميذ المدارس الامريكية في الصفوف الثلاثة الاول ، والثاني ، والثالث (١) من مدرسة ثانوية عامة في احدى المدن الكبرى بوسط الولايات المتحدة ، وكذلك ٢٧٠ بنتا وولدا من مدرستين ثانويتين في مدينة القاهرة يتكافئون في العمر الزمني والمستوى التعليمي مع نظرائهم من التلاميذ الامريكيين .

الفروض :

وقد وضعت الفروض الآتية للاسترشاد بها في تحليل وتفسير الوقائع :

- ١ - استفتاء مشكلات الشباب (Sra) ، الصورة (S) (٢) ، يمكن ترجمته الى اللغة العربية دون أن يتغير معناه في اللغة الانجليزية .
- ٢ - مشكلات الشباب المصري لا تختلف في النوع عن مشكلات الشباب الامريكي بل تختلف في درجة الحدة .

خطوات البحث :

ترجم الباحث الاستفتاء الى اللغة العربية وراجع الترجمة ثمانية من طلبة الدراسات العليا المصريين الذين درسوا الانجليزية لمدة ٥ سنوات ودرسوا في الولايات المتحدة لمدة عام على الاقل ، ولكي يمكن اكتشاف مدى صحة الترجمة عملت ترجمة عكسية (من العربية الى الانجليزية) فحصتها هيئة حكام من ثلاثة من الاساتذة الامريكيين قاموا بمقارنتها بالاصل الانجليزي .

(١) هي الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في السلم التعليمي الامريكي .
(٢) يتكون هذا الاستفتاء من ٢٩٦ مفردا موزعة على المجالات الثمانية الآتية :
مدرستى ، بعد المدرسة الثانوية ، عن نفسى ، التعامل مع الآخرين ، بيتى وعائلتى ،
الثقافة الجنسية ، الصحة ، الاشياء العامة .

ولاختبار الفرض الثانى أعطى الباحث درجتين لكل مفحوص ، درجة التكرار ودرجة الحدة (١) ووضعت الدرجات فى جداول تمثل أنواع ومستويات أفراد العينة ، وحصل الباحث على المتوسطات بالنسبة لكل ميدان من ميادين المشكلات ، ورتبت الميادين تبعا لأهميتها فى نظر التلاميذ واستخدام معامل ارتباط الرتب لإيجاد الارتباط بين الرتب التى حددها التلاميذ المصريون واثنتى حددها التلاميذ الأمريكيون ، وحسبت متوسط درجات الحدة والانحرافات المعيارية بالنسبة للمفحوصين فى كلتا المجموعتين ، واستخدمت النسبة التائية (T) كوسيلة لتحديد ما اذا كانت الفروق الناتجة بين المتوسطات ذات دلالة احصائية .

ثم أجريت مقارنة بين المشكلات العشر الأكثر شيوعا وتكرارا ، ومقارنة أخرى بين متوسطات استجابات المجموعات الفرعية المصرية أى بين البنين والبنات وبين تلاميذ كل صفين من الصفوف الثلاثة .

نتائج البحث :

- كانت النتائج التى توصل اليها الباحث من تحليل الوقائع هى :
- ١ - الاتفاق العام بين الحكام الذين قارنوا الترجمة العكسية لاستفتاء مشكلات الشباب (Sra) بالصورة الاصلية ، مما يؤكد أن الأفكار الاصلية فى الصورة الانجليزية بقيت كما هى فى الصورة العربية .
 - ٢ - عدد المشكلات التى أشار اليها التلاميذ المصريون امتد بين ٢٤ و ٢٣٦ بمتوسط مقداره ١٦٨٫٦٨ ووسيط مقداره ١٦٥ ، وانحراف معيارى مقداره ٤٢٫١٠ .
 - ٣ - عدد المشكلات التى أشار اليها التلاميذ الأمريكيون امتد بين ١٩ و ٢١٤ بمتوسط مقداره ١٤٤٫١٦ ووسيط مقداره ١٣٩ ، وانحراف معيارى مقداره ٣٥٫٦١ .
 - ٤ - على أساس درجة التكرار اتفق التلاميذ المصريون والأمريكيون على ترتيب ستة ميادين للمشكلات ، واختلفوا فى ترتيب ميدانى « الصحة » و « بيتى وعائلتى » .

(١) كانت طريقة الإجابة على أسئلة هذا الاستفتاء أن يضع الفرد علامة (x) فى مربع كبير اذا كانت المشكلة ذات أهمية قصوى بالنسبة له ، أو فى مربع متوسط اذا كانت المشكلة متوسطة الأهمية ، أو فى مربع صغير اذا كانت المشكلة ذات أهمية بسيطة ، أو فى دائرة اذا كانت المشكلة لا تعبر عن شيء يقلق الفرد أو ليست لها علاقة به .
وتدل درجة التكرار على عدد المشكلات التى وضع التلميذ أما فى أحد المربعات العلامة بصرف النظر عن حدتها ، أما درجة الحدة فقد حسبت بإعطاء ثلاث نقاط للمربع الكبير ، ونقطتان للمربع المتوسط ونقطة واحدة للمربع الصغير ، وصفر للدائرة .

٥ - وضعت المجموعتان ميدان « ما بعد المدرسة الثانوية » في المقدمة على أساس درجة التكرار ، كما رتب التلاميذ المصريون ميدان « الصحة » في النهاية ، على حين كان ميدان « بيتى وعائلتى » في النهاية عند التلاميذ الأمريكيين .

٦ - كان معامل الارتباط بين الرتب التى حددها التلاميذ المصريون والتلاميذ الأمريكيون لميادين المشكلات على أساس درجة التكرار هو ٠.٩٨ وهو ذو دلالة عالية بالنسبة لمستوى الثقة ٠.١ .

٧ - متوسط درجة الحدة فى الاستفتاء كله بالنسبة للتلاميذ المصريين هو ٣٦٥٣٨ بانحراف معيارى قدره ٦٩٨٣ ، أما بالنسبة للتلاميذ الأمريكيين فهو ٢٣٣٩٩ بانحراف معيارى قدره ٦٢٤٤ .

٨ - على أساس درجة الحدة ، اتفق التلاميذ المصريون والأمريكيون على ترتيب ثلاثة ميادين للمشكلات هى «مدرستى» و «ما بعد المدرسة الثانوية» و «عن نفسى» أما الميادين الخمسة الباقية فقد اختلفوا فى ترتيبها .

٩ - وضعت المجموعتان ميدان « ما بعد المدرسة الثانوية » في المقدمة على أساس درجة الحدة ، كما رتب التلاميذ المصريون ميدان « الصحة » في النهاية ، على حين كان ميدان « بيتى وعائلتى » في النهاية عند التلاميذ الأمريكيين .

١٠ - كان معامل الارتباط بين الرتب التى حددها التلاميذ المصريون والأمريكيون لميادين المشكلات على أساس درجة الحدة هو ٠.٧١ وهو ذو دلالة عالية بالنسبة لمستوى الثقة ٠.١ .

١١ - اختلف ترتيب بعض ميادين المشكلات على أساس التكرار عنه على أساس الحدة .

١٢ - متوسط درجة الحد للتلاميذ المصريين كان عاليا بدرجة ذات دلالة بالنسبة لمستوى الثقة ٠.١ فى الميادين الستة الآتية : مدرستى ، ما بعد المدرسة الثانوية ، عن نفسى ، بيتى وعائلتى ، الثقافة الجنسية ، الأشياء العامة . أما ميدان التعامل مع الآخرين فكانت الفروق ذات دلالة بالنسبة لمستوى الثقة ٠.٥ وفى ميدان الصحة لم تكن الفروق ذات دلالة .

١٣ - مقارنة المشكلات العشر الأكثر تكرارا عند التلاميذ المصريين والأمريكيين أظهرت درجة عالية من التشابه ، ولم تتضح الفروق الأساسية إلا فى المشكلات النوعية الخاصة بكل من الثقافتين المصرية والأمريكية .

١٤ - عين الذكور والإناث المصريون رتبا مختلفة لميادين المشكلات ، وكان

- معامل ارتباط بين الرتب ٧.٠ ر. وهو منخفض في دلالة .
- ١٥ - رتب الذكور من التلاميذ المصريين ميدان « ما بعد المدرسة الثانوية » في المقدمة ، وتلاه ميدانا مدرستى والثقافة الجنسية ، كما كانت رتبة ميدان « التعامل مع الآخرين » في النهاية .
- ١٦ - رتب التلميذات المصريات ميدان « مدرستى » في المقدمة ، وتلاه ميدانا « التعامل مع الآخرين وما بعد المدرسة الثانوية » ورتب ميدان الثقافة الجنسية « في النهاية .
- ١٧ - أظهرت مقارنة درجات التكرار التى حصل عليها التلاميذ المصريون في الصفوف الثلاثة أن تلاميذ الصف الثانى أشاروا الى مشكلات أكثر من المشكلات التى أشار اليها التلاميذ في الصفين الاول والثالث . في جميع ميادين المشكلات .
- ١٨ - كان معامل الارتباط بين الرتب المحددة لميادين المشكلات مرتفعا ، فقد بلغ ٨١.٠ بين الصفين الاول ، والثانى ، وبلغ ٦٠.٠ بين الصفين الثانى ، والثالث ، وبلغ ٩٥.٠ بين الصفين الاول والثالث .

مناقشة نتائج البحث :

ثم ناقشوا لباحث نتائجه وتوصل الى مجموعة من الاستنتاجات تتمثل فيما يأتى :

- ١ - استفتاء مشكلات الشباب (Sra) الصورة (S) أمكن أن يترجم لى العربية ويظل يحمل نفس المعنى في صورته الانجليزية .
- ٢ - اتفق التلاميذ المصريون والامريكيون على ترتيب ميادين المشكلات بالنسبة لستة ميادين ووجد فرق طفيف في عدد المشكلات المشار اليها في الميدانين الآخرين وعلى ذلك يمكن أن نستنتج أن مشكلات التلاميذ المصريين لا تختلف في النوع عنها عند التلاميذ الامريكيين .
- ٣ - كانت حدة مشكلات التلاميذ المصريين ذات دلالة عالية عن حدها عند التلاميذ الامريكيين في ستة ميادين ، ولم يكن الفرق دالا في الميدانين الباقيين .
- ٤ - رتب التلاميذ المصريون والامريكيون ميدان « ما بعد المدرسة الثانوية » في المقدمة على أساس كل من درجتى التكرار والحدة .
- ٥ - أشارت البنات الى عدد من المشكلات أكثر من العدد الذى أشار اليه الذكور وكانت الرتب التى حسدها الذكور لميادين المشكلات مختلفة عن ترتيب البنات لها . وكان معامل الارتباط بين الرتب منخفضا .

٦. - وجد معامل ارتباط مرتفع بين الرتب المحددة لمبادئ المشكلات بواسطة التلاميذ المصريين في الصفوف الثلاثة .
- ٧ - ينتج عن اختيار المنهج الدراسي بالنسبة لتلاميذ الصف الثانى فى المدارس الثانوية المصرية عدد اكبر من مشكلات التكيف .
- ٨ - أظهر التلاميذ اختلافا كبيرا بين المشكلات التى تؤثر فى مستقبلهم ومدرستهم وحياتهم الاجتماعية وكان الكثير من هذه المشكلات خطيرا فى طبيعته ، ويستدعى ارشادا حكيما ويتطلب بذل مجهودا مباشرا للمساعدة والتوجيه .
- ٩ - استطاع التلاميذ بواسطة تحديد مشكلاتهم ان يمدونا بمصدر للمعلومات التى يمكن الاعتماد عليها فى برنامج خدمات الارشاد النفسى والتوجيه .
- ١٠ - أثبت استفتاء مشكلات الشباب انه وسيلة للتعرف على مشكلات التكيف ، وانه يساعد على اعطاء صورة واضحة عن مشكلات الافراد والمجموعات ويشير الى الفروق والمشابهات فى انماط مشكلات المجموعات المختلفة .

توصيات البحث :

- وقد وضع الباحث بعض التوصيات التى يمكن الاستفادة منها فى تحديد الاسس التى يقوم عليها برنامج التوجيه فى المدارس الثانوية المصرية مستندا فى ذلك الى النتائج والاستنتاجات التى توصل اليها من مناقشة هذه النتائج ، وتتلخص هذه التوصيات فيما يلى:
- ١ - تؤكد نتائج هذه الدراسة الحاجة الملحة الى خدمات التوجيه فى المدارس المصرية ، ويتبين ذلك من كثرة عدد المشكلات التى اشار اليها التلاميذ ، ولا شك ان خدمات التوجيه تعتبر أمرا أساسيا عند محاولة وضع برنامج تربوى سليم مشتمل فى المدرسة الحديثة .
 - ٢ - عند تخطيط أى برنامج توجيهى ناجح يجب ان تبذل الجهود لتحقيق مستوى عال من الصحة العقلية والنفسية والوصول بالتلاميذ الى أقصى نمو لشخصياتهم ، وهذا يتحقق عن طريق معرفة خاصة بمشكلات التلاميذ وميولهم وقدراتهم .
 - ٣ - يجب على المدرسين والاداريين والمسؤولين عن توجيه عملية التعلم أن يضعوا فى اعتبارهم حاجات المراهق ومظاهر القلق لديه ، ويجب ان تعطى له الفرصة للتعبير عن حاجاته ومشكلاته .
 - ٤ - يجب العمل على الافادة من أدوات القياس الصادقة فى تحديد خصائص شخصية التلاميذ المصريين وامكانياتهم ومدى تفهمهم ،

ويجب بذل الجهود لتحسين الادوات الحالية ووضع ادوات جديدة .

٥ - بالرغم من ان استفتاء مشاكل الشباب (Sra) يتكون من عبارات موضوعية في اطار ثقافي اخر الا ان استخدام مثل هذا الاستفتاء المقنن يفيد في ابراز المشكلات المتشابهة لدى الشباب المصريين كما انه بعد تعديله وعمل المعايير المصرية يمكن ان يستخدم في دراسة انحراف التلاميذ المصريين عن المستوى المرغوب ويمكن ان تستخدم نتائجه في اغراض البحث والوقاية والتنبؤ والتشخيص والارشاد والعلاج .

٦ - يجب ان تبدأ كل مدرسة او منطقة تعليمية بدراسة مشكلات التكيف لدى تلاميذها ومثل هذه المعلومات قد تتجمع بواسطة استفتاءات الشخصية والملاحظة والمقابلات الفردية ، وهذه المعلومات يجب ان تستخدم كمرشد للمربين عند اعطاء توجيه فردي ، او جمعي ، وتستخدم كوسيلة لاشباع الحاجات ومعالجة نواحي القلق والصعوبات .

٧ - يجب العمل على توجيه التلاميذ توجيهها مهنيا سليما وهذه مسؤولية المدرسة فعليها ان تعرف التلاميذ بالمعلومات المهنية وتعطيهم خدمات ارشادية تعينهم على فهم قدراتهم ونواحي النقص لديهم قبل اجراء الاختبارات ، كما يجب عمل دراسة للاعمال المختلفة ، والمساهمة في اوجه النشاط الجمعي والقيام بالزيارات للصناعات والاعمال المحلية ، واجراء دراسات شاملة للمنطقة المحلية حتى يمكن مساعدة التلاميذ عند التخطيط لمستقبلهم .

٨ - عانى التلاميذ مشكلات ناتجة عن المناهج غير السليمة وعلى ذلك يجب الاهتمام بمساعدة التلاميذ على ان يخططوا لمستقبلهم الدراسي وهذا يتضح من رغبة التلاميذ في معرفة ميولهم وقدراتهم والياديين الميسورة المتاحة لهم وفهم نواحي القوة والضعف لديهم

٩ - لا يعنى التوجيه في المدارس الحديثة مجرد حفظ السجلات والقيام بالارشاد ولكنه يجب ان يدخل الفصل الدراسي لغرض مساعدة التلاميذ على فهم انفسهم ، فيمكن ان تناقش مسائل النمو الجسمي خلال دروس التربية الرياضية والاحياء والصحة ، كما تتيح حصص اللغات للتلاميذ الفرصة لمساعدتهم في فهم ادوارهم كاعضاء بالنسبة لجنسهم او للجنس الاخر ، وتظهر أهمية الدراسات الاجتماعية والاقتصاد المنزلي في فهم العلاقات الانسانية اى ان كل حصصة في المنهج يمكن ان تؤدي الى الوصول الى فهم التلاميذ لانفسهم وللعالم الذي يعيشون فيه .

١٠ - يجب أن تتضمن برامج أعداد المدرسين التدريب على عمليات التوجيه والارشاد .

١١ - يجب العناية بموضوع التدريب في أثناء الخدمة والاهتمام بالنمو المهني ، فالمدرس المصرى تنقصه وسائل التوجيه الجمعى ، وتقويم اوجه النشاط الجمعى وقيادة المناقشات الجمعية والتدريب على هذه الوسائل يعتبر امرا أساسيا بالنسبة لهذا المدرس . وهذا يتطلب عقد حلقات للتدريب في هذه النواحي أثناء الخدمة .

الحاجة الى أبحاث جديدة :

ويقدم الباحث مجموعة من الاقتراحات للقيام بدراسات جديدة تتمثل فيما يأتى :

- ١ - القيام بدراسات مماثلة تتناول مشكلات التكيف للشباب على افراد من مدارس مختلفة ومن مناطق جغرافية متنوعة .
- ٢ - القيام بدراسات مشابهة تشمل مستويات الابتدائى والاعدادى والجامعى .
- ٣ - توضيح مقارنة مشكلات الافراد في كل ميدان مدى تأثير الميادين الاخرى به ولذلك فنحن في حاجة الى عقد مقارنات بين المشكلات النوعية الخاصة .
- ٤ - القيام بدراسة مشابهة لتلاميذ مختلفين في العمر الزمنى والنوع والصف الدراسى في مختلف المراحل ونسبة الذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى ، والفرض من هذه الدراسة هو تحديد الفروق الفردية اكثر من الفروق الجمعية .
- ٥ - اجراء بحث في ميدان او ميدانين من المشكلات بدلا من دراسة عدد كبير من الميادين .
- ٦ - نحن في حاجة الى دراسة أسس المساعدات التى تقدم فى المدرسة والمجتمع بحيث تؤدي الى حل مشكلات التلاميذ .
- ٧ - دراسة خدمات التوجيه الحالية فى المدارس الامريكية حتى يمكن تحديد أى أنواع البرامج التوجيهية يتناسب مع المدارس المصرية
- ٨ - القيام بدراسات مستعرضة مثل هذه الدراسة تتناول الاطفال في مختلف الثقافات لمقارنة مشكلات التكيف عند التلاميذ فى كل من هذه الثقافات .

* * *

نظام الإدارة التعليمية في أسبانيا وعلاقته بالحكم المحلى بها

للسيدة زينب محرز
بمركز الوثائق والبحوث التربوية بالقاهرة .
بمركز الوثائق والبحوث

١ - نشأة نظام الحكم المحلى في أسبانيا :

تحدثنا كتب التاريخ الاسباني ان اسبانيا كانت طوال العصور الوسطى مكونة من عدة ولايات تتمتع كل منها بالاستقلال التام ، فكل منها شعارها وحاكمها وعلمها بل وتقاليدها الاجتماعية الخاصة من زى واغاني ورقصات . قومية وغير ذلك .

وبالرغم من توحيد تلك الولايات او المقاطعات منذ اواخر القرن الخامس عشر نتيجة لزواج فردينارد وابزايبلا حاكمى اكبر المقاطعات الاسبانية في ذلك الوقت (قشتالة وارجون) فان ولايات تلك الدولة لا تزال تتمتع فيما بينها بالكثير من الحكم الذاتى الذى اعتادت عليه منذ زمن طويل . فلاتزال كل منها تعز بعلمها القديم متخذة اياه شعارا لها تحت ظل علم اسبانيا الموحد كما لاتزال تعز بزيبها واغانيها ورقصات القديمة كما تعز بحكومتها المحلية .

ولقد ساعد نظام الحكم الحاضر في اسبانيا على ان تحتفظ تلك الولايات بهذه النعرة الاستقلالية . فالحكومة العليا مركزها العاصمة (مدريد) الا ان ممثلها موزعون في جميع الاقاليم وفي شتى قطاعات الخدمات العامة حتى العسكرية . هذا ولم يقتصر ذلك التمثيل على الوزارات وحدها بل تعداه الى المجالس العليا فالمجلس الاعلى مثلا الموجود بمدريد الذى يشرف على الشؤون العلمية والثقافية في الدولة ويعرف باسم El Conso to Superior (يقابل عندنا المجلس الاعلى لرعاية الفنون والاداب والعلوم الاجتماعية ومجلس العلوم والمجلس القومى للبحوث وغيرها) له فروع وممثلون في الولايات كما ان السلطة العسكرية ، بالرغم من ان مركزها الرئيسى في العاصمة الا ان لها ممثلين بل وقوات في كل الولايات والاقاليم .

وهكذا يقوم للحكم المحلى فى اسبانيا من ممثلين عن الوزارات والهيئات العليا المختلفة هم اصلا من اهالى الولاية ذاتها او ممن يرغبون فى الاقامة بها ويرأسهم حاكم مدنى يعين بمرسوم خاص يعتبر مسئولا عن شئون الولاية المدنية من تعليم وصحة واقتصاد وخلافه ويعاونه فى ذلك عمدة للنواحي المختلفة التابعة له ومجلس البلدية فى الاقليم كما تعاونه اللجان التى يؤلفها للنظر فى شتى النواحي كل فى اختصاصه .

اما عن الشئون العسكرية فى كل ولاية فيشرف عليها حاكم عسكرى خاص له اختصاصاته الخاصة التى تختلف عن اختصاصات الحاكم المدنى .

ولاعطاء صورة كاملة مختصرة عن نظام الحكم فى اسبانيا يجدر بنا ان نذكر هنا ان هناك قوتين لا يمكن تجاهل اثرهما فى توجيه حكم البلاد الا وهما : الكنيسة اولا والهيئة المشرفة على حفظ وصيانة حركة التحرير القومى ثانيا وهذه يطلق عليها هيئة رجال الحركة الوطنية ويشرف عليها سكرتير عام بدرجة وزير يعرف بوزير الحركة القومية . ولهاتين القوتين ممثلون فى شتى الشئون حتى الاقليمية منها فمنهم أعضاء اللجان المختلفة بل ويعتبر عمد النواحي ممثلين لها .

النظام الادارى لشئون التعليم باسبانيا :

يشترك فى ادارة التعليم فى اسبانيا - شأنه شأن سائر الخدمات العامة المختلفة هيئتان رئيسيتان : الاولى السلطة العليا فى مدريد ممثلة فى وزارة التربية والتعليم والثانية السلطة المحلية فى الولايات تحت سلطة الحاكم المدنى .

اما عن وزارة التربية والتعليم فهى مقسمة الى قسمين رئيسيين : قسم استشارى تخطيطى هو المجلس الوطنى للتعليم ، وقسم ادارى يتكون من الادارات التعليمية المختلفة .

ويتكون القسم الاول من وكيل الوزارة ومن مديرى الادارات التعليمية المختلفة وهؤلاء جميعا يعتبرون أعضاء دائمين ويشترك معهم أعضاء مؤقتون يدعون لحضور الاجتماعات التى تدرس فيها المسائل المتصلة بدائرة عملهم ويرأس هذه الهيئة كلها وزير التربية والتعليم ويقوم بالتحضير لاعمالها سكرتارية فنية خاصة .

اما القسم الثانى فيتكون من ادارات التعليم الجامعى ، والتعليم الثانوى والتعليم الفنى والتعليم المهنى وادارة الفنون الجميلة وادارة الامتحانات

ولهذه الادارات اقسام مختلفة بعضها استشارية وتخطيطية والاخرى تنفيذية . (١)

ومهمة وزارة التربية وضع الخطوط العريضة للعملية التعليمية عن طريق ما تصدره من قوانين وقرارات وغير ذلك من تعليمات في شتى النواحي مثل نظم القبول ومناهج الدراسة ونظم الامتحانات وخلافه .

ومما هو جدير بالذكر ان تلك الوزارة تحرص كل الحرص على اخراج قوانينها التعليمية الخاصة بكل مرحلة متناولة شتى الشئون المتعلقة بها من نظام تعليمي واداري وتفتيشي ومالي بل وتتناول ايضا حقوق التلاميذ وواجباتهم ورعايتهم الصحية والمدرسية وكيفية اعداد مدرسيها ووسائل العقاب والثواب لكل من المدرسين والتلاميذ وغير ذلك مما يتعلق بالعملية التعليمية .

وفيما يختص بشئون التربية الوطنية والتربية البدنية والتربية الفنية فيشترك مع وزارة التربية هيئة اخرى هي جزء من هيئة ادارة الحركة الوطنية تعرف باسم جبهة الشباب (٢) تعتبر مسئولة عن مواد التربية الوطنية والتربية السياسية والبدنية والتربية المنزلية والفنية (الموسيقى والرسم والاناشيد) لذلك فتفرد بوضع مناهجها الدراسية كما انها تعد مدرسيها عن طريق تعليمهم في مدارس « قادة الشباب (٣) » التابعة لها كما انها تقوم بتعيينهم في المدارس وتوجيههم والاشراف عليهم عن طريق مفتشيها كما تجرى الامتحانات الخاصة بهذه المواد جميعها .

وكما تشرف هيئة جبهة الشباب على تلك المواد تشرف الكنيسة على شئون التعليم الديني في جميع مدارس التعليم على اختلاف مستوياتها حتى الجامعية والعليا منها فتعد مناهجها ومدرسيها وامتحاناتها .

نظام الادارة المحلية لشئون التعليم باسبانيا :

تنقسم اسبانيا الى ١٢ منطقة تعليمية ويشرف على التعليم في كل حاكمها المدني عن طريق اللجان التي تكون لهذا الغرض .

Spain, the Educational movement during the course (١)
1955-1956.

(٢) قانون التعليم الابتدائي في اسبانيا المادة ٢٨ وقانون التعليم الثانوي المادة ٨٥ ، ونظم التعليم الجامعي .

(٣) اكاديميات قادة الشباب وبحث اعد في مركز الوثائق التربوية سنة ١٩٥٩ .

وتعتبر الجامعات الهيئة الاولى المسؤولة عن تنظيم التعليم (١) عمليا في كل منطقة لذلك يوجد في كل منطقة جامعة لا يشترط فيها أن تكون كاملة التكوين ويعتبر رئيس كل جامعة الممثل لسلطات الحكومية المركزية في الاشراف على التعليم في منطقة وتعاونه في ذلك مجالس التعليم في المديريات والبلديات ولجان التعليم الفني والمهني بها وجميعها تعمل تحت اشراف المحاكم المدني للمنطقة .

ويتكون المجلس الاعلى لكل جامعة من مدير الجامعة وعمداء كلياتها ومندوب عن رؤساء المنشآت التعليمية ومدرسيها وممثلين عن جبهة الشباب - أي رجال الحركة الوطنية وممثلين عن الكنيسة وآخرين عن الآباء .

ومهمة هذا المجلس بجانب مهماته الخاصة بالتعليم الجامعي - التعاون مع مجالس المديريات والاتصال بالسلطات العليا - حسب القواعد وتحقيقا للمهمة التعليمية الملقاة على عاتق هذه المجالس روعي في تكوينها ان يتمثل فيها مديرو المنشآت التعليمية على اختلاف مستوياتها وانواعها من ابتدائية وثانوية كما به ممثلون عن المدرسين وآخرون عن رجال الحركة الوطنية (من قسم جبهة الشباب) وممثلون عن الكنيسة وعن الآباء .

أما عن اللجان التعليمية الاخرى التي تسهم في معاونة مجلس الجامعة على اداء مهمته التعليمية فهي مجالس المديريات ومجالس البلديات حيث يتكون فيها هيئة « لجنة » خاصة بشئون التعليم تضم ممثلين عن المجالس ذاتها وعن المدارس الثانوية والابتدائية الكائنة في المديرية او البلدية وعن موظفي المكتبات والمتاحف بها وعن مفتشى الصحة والمهندسين العاملين في وزارة التربية وعن مدير التعليم الابتدائي بالمنطقة ومن ممثلين عن رجال الحركة الوطنية بها ومن الآباء .

ومهمة كل من هذه اللجان رعاية صائح التلاميذ والمدرسين في معاهد التعليم على اختلاف انواعها والعمل على حل المشكلات التي تعترضهم بسرعة وتنفيذ الاهداف والقرارات الخاصة بالتعليم وتوزيع العمل على الهيئات المختصة . (٢)

هذا ويلاحظ ان هذه اللجان يعاونها - في مجالس المديريات والبلديات

(١) المادة ١١ من قانون تنظيم الجامعات الاسبانية الصادر في ٢٩ يونيو سنة ١٩٤٣ ،
والمادة ١١٤ - ١١٥ لقانون التعليم الابتدائي باسبانيا الصادر سنة ١٩٤٥ .
(٢) المادة ١.٦ من قانون التعليم الابتدائي في اسبانيا .

لجنة دائمة تجتمع كل ١٥ يوما على الأقل للنظر في شئون موظفي التعليم بالمنطقة كما توجد أيضا لجان أخرى تختص بشئون التعليم الفني والمهني ويرأس هذه اللجان جميعها في المديرية الحاكم المدني أما المجالس البلدية فيرأسها أكبر الاعضاء سنا .

نظام التفتيش المحلى على التعليم :

لا يوجد باسبانيا تفتيش على التعليم العالى والجامعى ولكن مديرى الجامعات لهم سلطة الاشراف عليها وتعقد اجتماعات من آن لآخر بين وزير التربية ومجلس رؤساء الجامعات الاسبانية جميعهم للبحث فى الشئون الجامعية العامة .

اما عن التفتيش على مدارس التعليم فى المراحل المختلفة فتقوم به هيئة التفتيش ومركزها الوزارة ولها ممثلون عنها فى الاقاليم والبلديات .

وتنقسم هيئة التفتيش هذه الى فئات بعضها خاص بالتفتيش على التعليم الابتدائى واخرى لثانوى وغيرها للفنى كما ان هناك مفتشين للمواد التى تشرف عليها جبهة الشباب « التربية الوطنية والتربية البدنية والاشغال والتدبير المنزلى والموسيقى » وآخرون للتعليم الدينى كما يوجد مفتشون للمباني والامور الادارية والصحية .

ومما هو جدير بالذكر ان قانون التعليم الابتدائى قيد اباح تعيين مفتشين من بين القادرين على القيام بالاعمال التى تعهد اليهم ويسمون «مفتشين مساعدين » ومهمتهم مساعدة مفتشى الاقاليم المحلية على تنفيذ مهماتهم . (١)

وتتلخص مهمة المفتشين عموما فى اسبانيا فى حل المشكلات التى تصادف التعليم والتأكد من ان مبادئ الدولة فى التعليم منفذة ، والاشراف على نظام الدولة فى رعاية التلاميذ المحتاجين الصالحين لمواصلة دراستهم والعمل على اتاحة الفرص امامهم بشتى الوسائل حتى لا تكون الناحية المالية سببا فى حرمانهم من التعليم ، هذا فضلا عن ارشاد المدرسين وتوجيههم .

ومفتشو المدارس التعليمية عموما من حاملى الليسانس فى التربية فى كليات الاداب كما يشترط ان يكونوا قيد زاولوا التعليم فترة تختلف باختلاف مرحلة التعليم التى سيقوم بالتفتيش عليها (٢)

(١) المادة ٨٠ د من قانون التعليم الابتدائى .

(٢) قانون التعليم الابتدائى المادة ٨٢ ، وقانون التعليم الثانوى المادة ٦٧ .

نظام انشاء المباني المدرسية :

هناك شروط موضوعة تنص عليها قوانين التعليم لكل مرحلة وخاصة الابتدائي منها تبين القواعد الواجب توافرها في انشاء المدارس (١) .

أما عن الهيئات المسئولة عن اقامة هذه المباني فهي الدولة ممثلة في وزارة التربية والتعليم والحكومات المحلية ممثلة في مجالس البلديات والمديريات . وهما يتعاونان في تكاليف الانشاء ، فالدولة تساعد المجالس المحلية بمقدار ٥٠٪ من التكاليف اذا ما كانت المجالس المحلية هي التي ستقوم ببناء المدرسة بينما تساعد الحكومات المحلية الدولة فيما تقيمه من مدارس بنسب تتراوح ما بين ١٠٪ ، ٥٠٪ من التكاليف وذلك حسب دخلها العام كما أن كل حكومة محلية مكلفة ومسئولة عن تقديم الاراضى الفضاء اللازمة لاقامة المدرسة عليها سواء اكانت ملكا للدولة او للحكومة المحلية ذاتها .

ومما يجدر ذكره أن المباني التي تنشئها المجالس المحلية تؤجر للدولة بإيجار معلوم وبشروط خاصة ، ومع ذلك فالمجالس البلدية مسئولة عن الصرف على ما يلزم لهذه المباني مهما كانت تبعيتها - لتنظيفها وتدفئتها وانارتها وحراستها وغير ذلك .

أما عن المدارس الاهلية (الخاصة) فتقام في ابنية تابعة للمجالس المحلية وذلك حتى تضمن الدولة توفر الشروط الصحية في المدرسة وفي نظير ذلك تتقاضى الحكومة المحلية قيمة استئجارها وفق شروط خاصة .

هذا ويلاحظ أن مساكن المدرسين العاملين في مدارس المراحل المختلفة حتى الجامعة منها تعتبر من الابنية المدرسية ولذلك كانت الحكومات المحلية تعمل على انشاء مساكن للمدرسين التي تنشئها الا ان الوزارة اتجهت الى معاونة المجالس المحلية في هذا الشأن في المدن التي يزيد تعدادها عن ٢٠ ألف نسمة لذلك أدرجت الوزارة في اعتمادها أموالا لهذا الشأن .

هذا ولا يفوتنا ان نذكر ان النقابات وخاصة النقابات العمالية تسهم في انشاء بعض هذه المباني التعليمية مثل مباني جامعات العمل التي افتتحت حديثا لايناء العمال في اسبانيا منذ سنة ١٩٥٦ .

تمويل التعليم :

تصرف الدولة على التعليم الحكومى من الميزانية المخصصة لوزارة التربية والتعليم باسبانيا ومع ذلك فالحكومات المحلية في البلديات

(١) المادة ٥١ ، ٥٢ من قانون التعليم الابتدائي .

والمديريات تخصص في ميزانياتها أموالاً خاصة للصرف منها على التعليم كما تخصص بعض الوزارات كوزارة الزراعة والعمل وغيرها بعض الأموال لإنشئون التعليمية .

هذا وتقوم هيئات أخرى غير حكومية بالاشتراك في تمويل التعليم ، ومن هذه الهيئات المؤسسات التي يزيد عمالها عن مائة عامل فهذه بحكم القانون ملزمة بإقامة مدارس لإبناء عمالها ، كذلك يقوم اتحاد التجار بالإسهام في تمويل مراكز التدريب الخاصة بتلك المهنة كما يقوم به أيضاً جمعيات الخدمة الاجتماعية .

أما المدارس الأهلية الخاصة بالأفراد فيقوم بتمويلها أصحابها ومع ذلك فاللدولة تمدهم بإعانات تختلف قيمتها بأهمية المدرسة المعانة .

نظام التعيينات والترقيات بين هيئة التدريس وعلاقته بنظام الحكم المحلي

يعتبر نظام التعيين والترقية أحسن دليل على لامركزية التعليم في إسبانيا ، فموظفو الأقاليم هم من أبنائها أو الراغبين في المعيشة فيها ويتم تعيينهم عن طريق اختبارات تعقدتها المديريات يعلن عنها في شهر التعيين من كل عام مع بيان الشروط الواجب استيفائها في المتقدم لها . هذا مع ملاحظة أن هذه الامتحانات مفتوحة أمام كل من يستوفي شروطها من أبة مديرية ما دام يرغب في استيطان مكان عمله الجديد ولهذا حلت مشكلة الاغتراب في إسبانيا .

على أن عملية البديل بين الموظفين في حالات الضرورة القصوى ممكنة وسهلة إذا ما توافرت في طرفي البديل شروط خاصة والا فيمكن النقل من جهة إلى أخرى عن طريق امتحانات تجرى لهذا الغرض ذاته يتقدم إليها طالبو العمل في جهة معينة عندما يعلن عن الأماكن الخالية فيها وتكون الأسبقية في شغل هذا المكان للأكثر تقدماً في هذا الامتحان .

هذا ويلاحظ أن هذه الامتحانات الخاصة بالنقل يعقد بعضها من أجل المتزوجين أو ذوي الارتباطات العائلية في مناطق غير مناطق عملهم والبعض الآخر لغير هؤلاء . ولذلك تعقد هذه الامتحانات مرتين في العام أحدهما

للفئة الاولى والثانية للفئة الثانية (١) على انه يراعى عند شغل هذه الاماكن من بين الناجحين في الامتحانين يفضل من كانت له فيها ارتباطات عائلية .

وكما تجرى اختبارات بين المبتدئين لشغل الوظائف الخالصة وبين الراغبين في النقل من جهة الى اخرى توجد ايضا اختبارات للترقية من وظيفة الى اخرى يتقدم اليها الراغبون في شغلها ممن تتوافر فيهم شروطها

وهكذا يصبح كل موظف مستقرا في مكانه برغبته وحسب مجهوده في العمل وقدرته عليه . وهكذا يتوفر لكل ولاية اختيار الصالحين لوظائفها وشغل اماكنها بسرعة وبذلك لم يعد هناك مجال لتفضيل ولاية على اخرى عند التوظيف او الترقية ومع ذلك فامر تعيين الموظفين وترقيتهم ونقلهم يتم بعد تصديق الوزارة المركزية في العاصمة - مدريد - عليها .

ولقد ساعدت سياسة الاكتفاء الذاتي المتبعة في السياسة التعليمية بكل ولاية على سهولة تنفيذ نظم التعيينات والترقيات لا بين المدرسين فحسب بل وبين جميع انواع الموظفين مع مراعاة ما يتمشى مع احتياجاتها الطبيعية عن طريق اعدادهم محليا في مدارسها الابتدائية والثانوية العامة والفنية ومعاهد اعداد المعلمين والمعاهد العليا والجامعية بها . ولهذا تسعى كل ولاية سعيا جديا في استكمال سلم التعليم بها وتوفير الاماكن اللازمة لابنائها للتعلم في مدارس الولاية ذاتها ولهذا قل ان نجد تلميذا او حتى طالبا مغتربا لا اثناء دراسته ولا بعد تخرجه .

وقد حلت هذه السياسة مشكلة تزامم الطلاب على المدارس والمعاهد العليا والجامعية كما حلت مشكلة الاغتراب والتزامم على مدارس منطقة دون غيرها او التزامم في المعيشة في اقليم دون آخر او في مدينة دون غيرها حتى في الجهات قليلة السكان عمدت كل ولاية الى تزويد ابنائها من الصغار بالتعليم اللازم لهم محليا في المدارس الابتدائية ذات المعلم الوحيد مما كان من شأنه توفير الراحة لسكان هذه الجهات والعمل على استقرارهم فيها ومحو الامية من البلاد مما ساعد على خفضها الى ١٢ ٪ بين سكان اسبانيا جميعهم .

(١) المادة ٦٧ ، ٧٢ ، ٧٥ من قانون المدرس الابتدائي في اسبانيا ترجمة مركز الوثائق

التربوية .

اما في التعليم الثانوي فقد اجتهدت كل ولاية في توفير انواعه المختلفة محليا فبكل منها مدارس ثانوية عامة واخرى ثانوية فنية وغيرها ثانوية مهنية . وقد تعددت ميادين المدارس الاخيرة وروعي في هذا التعدد حاجة المنطقة ذاتها وطبيعتها الاقتصادية .

وفي ميدان التعليم العالي وجدت في كل ولاية جامعتها المسئولة عن التعليم فيها كما سبق ذكره . كما وجدت معاهد عليا غير جامعية تعتبر في نفس المستوى العلمي للتعليم الجامعي وهذه المعاهد جميعها خاصة بالتعليم الفني والاقبال عليها لا يقل عن الاقبال على التعليم الجامعي خاصة وانها تتبع نفس النظم الجامعية من حيث القبول عن طريق الاختبارات (١) ومن حيث أن التعليم فيها بالمصروفات التي تقدر بعدد المواد الدراسية المقرر على الطالب حضورها في العام الواحد . وهذه المصروفات عادة ليست باهظة وانما الباهظ هو رسم الحصول على الشهادة النهائية بعد التخرج . وتختلف قيمة هذه الرسوم باختلاف القيمة التفضيصة التي ستعود على المتخرج من وراء الحصول عليها فمثلا خريج كلية الطب يحصل على هذه الشهادة نظير ٥ جنيها تقريبا بينما يحصل عليها خريج كلية الاداب نظير رسم يقل عن ذلك بكثير ومع ذلك فيمكن للناخبين الحصول عليها مجانا كجائزة من جوائز التفوق اذا نجح في الامتحان الذي يعقد خصيصا لهذا الشأن (٢) .

ومع ذلك فقد وضع نظام يؤدي الى الاستغناء عن استخراج هذه الشهادات وهو نظام البطاقة المدرسية في التعليم الابتدائي والثانوي والعلمي الذي يسجل فيها حالة الطالب العلمية ودرجته ونتائج امتحاناته واخلاقه وغير ذلك طوال مدة دراسته حتى قضى درجة الدكتوراه (٣) .

ومما هو جدير بالذكر ايضا ان هناك نوعا من المدارس تجتهد في الحكومات المحلية في ايجاده الآن في كل ولاية بالتعاون مع وزارة العمل (٤) ونقابات العمال تعرف باسم جامعات العمل التي يوجد منها حاليا ١٥

(١) نظم الجامعات الاسبانية - ترجمة مركز الوثائق التربوية سنة ١٩٥٨ .

(٢) وتقدم كل كلية جائزتين كل عام من هذا القبيل .

(٣) مرسوم ٧ يولية سنة ١٩٤٤ باسبانيا .

(٤) بحث جامعات العمل - اعداد مركز الوثائق التربوية - قانون جامعات العمل

الاسبانية .

جامعات في ولايات مختلفة مهمتها اعداد ابناء العمال او ابناء غير القادرين على تعليم ابنائهم في المدارس الحكومية والاهلية في المراحل التالية للتعليم الابتدائي مجاناً « بمصروفات ياهظة » - اذ ان التعليم في مدارس هذه جامعات في ولايات مختلفة مهمتها اعداد ابناء العمال او ابناء غير القادرين المراحل بالمصروفات - بجانب تقديم الاعداد المهني اللازم للعاملين في الميادين المهنية المختلفة .

هذا ولا يفوتنا ان نذكر ان حكومة اسبانيا تعتمد اعتمادا كبيرا في نشر العلم على المنشآت الاهلية فهي تبيع للافراد والمؤسسات انشاء المدارس وخاصة في الجهات التي يكثر فيها السكان ويحتاج الامر فيها الى اكثر من مدرسة لاستيعاب اطفال تلك الجهة . وتقام هذه المدارس عادة وفق شروط وقواعد خاصة كما ان الكثير منها ينشأ في الابنية التي تقيمها المجالس البلدية ومجالس المديرية لهذا الشأن نظير ايجارات معروضة ووفق نظم خاصة موضوعة .



JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION,
CAIRO.

Quarterly: November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

M. S. Shaalan

M. K. Harby

A. El-Mileegy

M. K. Barakat

M. Allam

M. El-Bassuony

Secretary and Executive Director

M. EL-HADI AFIFI

Materials for publication
and all other correspondence
to be addressed to the
Executive Director
13, Liberation Square, Cairo
Tel. 31486

Annual Subscription:

P.T. 84 for Members

P.T. 60 for the Journal

P.T. 40 for Students

P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue

MARCH 1961

Year XIII

CONTENTS

- Implementation of the Co-operative Democratic Socialism in the Educational System (in U.A.R.).
- Television and Education.
- Teaching Drawing in Primary School.
- Teaching Human Rights.
- Objectives of Agricultural Education (2).
- Trends in Guiding and Helping New Teachers.
- The Historical Development of Elementary School Teacher Preparation (in Egypt — U.A.R.).
- Comparative Study of Maladjusted Students in Secondary School (in Egypt — U.A.R. and U.S.A.).
- Educational Administration in Spain.

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة الثالثة عشرة مايو (أيار) ١٩٦١ العدد الرابع

في هذا العدد

الاستاذ أحمد نجيب هاشم

طاغور المربي

دور التعليم في المجتمع الاشتراكي
الديموقراطي التعاوني

الاستاذ محمد خيرى حربى

دور القيادة التعليمية في نشر الوعي
التدريبي

الدكتور محمد الهادى عفيفى
الدكتور محمد أحمد الفحام

الصحة الثقافية

الدكتور محمود البسيونى

تقويم فنون الاطفال

الدكتور محمد نسيم رافت

دراسة لدرجات أعمال السنة في

المرحلتين الاعدادية والثانوية

الدكتور وهيب سمعان

تطور اعداد معلمى المرحلة الاولى
في الاقليم المصرى

الاستاذ نجيب يوسف بدوى

الجامعة وتعليم الكبار

تدريس الامم المتحدة

تقرير عن شئون التفذية المدرسية
بأمريكا الجنوبية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة
أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

الأستاذ محمد سعيد قمرى

هيئة التحرير

الأستاذ محمد خيرى حربي الأستاذ محمد سليمان شعلان
الدكتور محمد خليفة بركات الدكتور عيسى المنعم المليجى
الدكتور محمود البسيونى الدكتور محمد عبد الخالق علام

سكرتير التحرير ومدير الصحيفة

الدكتور محمد الرهادى عيسى

الاشتراك السنوى :

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة والصحيفة
٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا خارج الاقليم الجنوبى

المقالات والبحوث والمكتابات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية
بمقر الرابطة :
١٢ ميدان التحرير بالقاهرة
(تليفون ٢١٤٨٦)

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنوياً (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

السنة الثالثة عشرة مايو ١٩٦١ العدد الرابع

في هذا العدد

صحيفة

٣	طافور المربي
٧	دور التربية والتعليم في بناء المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني
١٥	دورة القيادة التعليمية في نشر الوعي التربوي
٢١	الصحة الثقافية
٣٥	تقويم فنون الاطفال
٤١	دراسة لدرجات أعمال السنة في المرحلتين الاعدادية والثانوية
٥٨	تطور اعداد معلمى المرحلة الاولى في الاقليم المصرى
٧٢	الجامعة وتعليم الكبار
٧٧	تدريس الامم المتحدة
٨٣	المؤتمرات الدولية

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قبرى

تصدرها رابطة خريجي
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

طاغور المريج

بقلم : س . ج .
ترجمة : الأستاذ أحمد نجيب هاشم
وزير التربية والتعليم التنفيذي

من الامور الجديرة بالاهتمام كشف اللثام بشكل اوفى عن الشاعر الفيلسوف رابندرانات طاغور كمفكر ومجرب تربوي . فان من الاعمال الجليلة التي لا تقدر بثمن والتي قدمها شاعر الهند العظيم لمواطنيه ولعصره ، تلك التجارب النفسية التي اجراها في عالم التربية والتعليم ، حين انشا مدرسته في سنتنيكتان Santiniketan

وانه لعجيب حقا ان يتحول شاعر جليل الشأن ، وهو في اوج شهرته ، الى معلم . ولكن طاغور كان في صباه متمردا يجنح ايام الدراسة الى الخروج على القوانين والنظم . وروح التمرد هذه هي التي حفزته الى ان ينشئ مدرسة تجرى على اساليب ونظم تجعل الصبي لا يرغب في الهروب منها . فقد كانت طبيعته الحساسة الشديدة التأثر تشور على ذلك الصنف العتيق من المدارس التي تنظم الاجراس اوقاتها ، ويحفل بغرف الدراسة المكتظة بالتلاميذ . وقد قال مرة ، وهو يستعيد في ذهنه ايام دراسته الماضية : « كان علينا ان نجلس دون حراك ، وكأننا اجسام موضوعة في متحف ، بينما الدروس تلقى علينا من عل ، وكأنها قطع صغيرة متناثرة من الثلج تقذف بها السماء الازهار والاشجار » . وهو مثل حسن يصف عميقة التعليم في تلك المدارس القديمة . وكان الصبية في نظره زهور الانسانية ورياحينها الفيحاء فينبغي ان ينموا في ظلال الحرية والجمال .

هكذا بدأ رابندرانات طاغور حياته : صبي متمرد ضد المدارس ونظمها ، بيد انه لم يتمرد على دراساته . فقد كان شديد الكلف بالمعرفة ، تواقا الى الاطلاع . ولقد أصيب بصدمة جديدة ، حينما درس فيما بعد نظام التعليم الذي وضعه البريطانيون والذي كان سائدا في الهند . فقد كان نظاما يلائم جد الملاءمة تخريج جبل من الموظفين من انصاف المتعلمين من رجال السمع والطاعة : نظاما يخرج رجالا وفق خير نموذج ارتآه ارسطاليس لتربية الارقاء .

ففي هذا الوقت اخذ يفكر تفكيرا جديا في انشاء مدارس وسط الغابات ، وهي المدارس التي اطلق عليها Gurukulas, (1) Tapevana Ashramas

(1) تعني كلمة Tapevana حرفيا ظلالا في الغابة . وكانت المدارس في الهند القديمة تقام في الغابات وسط هدوء الطبيعة وجمالها ، وكان الحكماء العلماء يعلمون الصبية تحت اقصان الاشجار .

وأخذ الطلاب يقصدون هذه المدارس من كل فج ، كي ينهلوا من منابعها العذبة على يدى معلمهم Gurus ويتعلموا المثل العليا للمعيشة البسيطة ، وأما المعيشة الكاملة .

وقد جاء وحى انشاء هذه المدرسة من المثل الاعلى لمدارس « تابانا » وهى مدارس الهند القديمة ، ومن روح جورديفا Gurudeva ايضا ، التى تحررت من كل عقال ، ووجد أخيرا فى مدرسة « فسوا بأراتى » Viswa-Bharati الانموذج المتجسم لرسالة الهند العالمية ، لا مجرد جامعة ، أو معهد علمى . وقد نمت هذه المدرسة من معهد ينظم خمسة تلاميذ الى جامعة وارفة الظلال ذاتة الصيت ، يقصدها الطلاب من أركان المعمورة الأربعة .

واتخذ هذا المعهد العلمى شعارا له العبارة التالية « هنا يلتقى العالم فى صعيد واحد » . وقد قال فى ذلك رابندراناث طاغور : لقد جعلت فسوا بأراتى مدرسة يلتقى فيها الطلاب من ذوى الحضارات والتقاليد المختلفة ليتعلموا العيش . معا . وقد دعا معهده هذا « القصيدة الرائعة » .

وانشأ طاغور فى هذه المدرسة اقساما مختلفة تتمثل فيها أهداف مدرسته من بينها قسم Cheena Bhawan وقسم Hindi Bhawan وقسم الثقافة الاسلامية الذى أسسه على اثر زيارته لایران .

ولا تزال مدرسة سنتنيكتان التى مضى على انشائها ستون سنة تنمو وتزدهر ، وهو امر طبيعى لمؤسسة تربوية ذات أفكار وقوى ذاتية دافعة . فهى كائن عضوى ، لا مجرد منظمة جامدة . وقد نمت وفق أهدافها النابعة من ذاتها ، فهى فى ذلك تشبه نمو طفل أو شجرة . وكثيرا ما وصفت هذه المدرسة بأنها مركز للنهضة الهندية ، وكعبة للتعليم ، وحركة اجتماعية واقتصادية تستهدف رفع مستوى الحياة فى القرية الهندية .

ومن رأى طاغور ، أن جزءا هاما من عمل الجامعات هو جمع المعلومات الصحيحة عن حال القرى ، والكشف عن كيفية استخدام هذه المعلومات فى حل مشاكل الريف . فقد أدرك دائما أن التعليم والتربية يجب أن يتصلا اتصالا وثيقا بالحياة الاقتصادية للشعب .

وأسس طاغور عام ١٩٢٢ معهد سرينيكتان Sriniketan لدراسة التعبير الريفى (ويرتبط بمدرسة سنتنيكتان) . وسعى طاغور أن يكون معهده هذا مصدرا ، لا لجلب المال فقط الى القرى المحيطة به ، بل لى يوفّر لاهل هذه القرى متعة الحياة ، وسعادة النفس ، وسعة العيش .

لقد كان طاغور نبى الحرية ، واتسمت مدارسها كلها بالحرية . ولم يحاول قط أن يبسط فيها نظاما يفرضه الرؤساء . بل كان المبدأ الاول لسياسته التعليمية أن يمنح التلاميذ الحرية ، وأن يكونوا سعداء . وكان من أول ما عنى به فى معاملة تلاميذه أن يبدي لهم الاحترام . ففي مدرسة

جوروديفا ، جعل التلاميذ أحرارا في اختيار هواياتهم وأعمالهم ، الا فيما يتعلق بتلقى دروسهم اليومية بانتظام .

وكان طاغور يكن أيضا للمدرسين تبجيلا عظيما . فقد كان المدرس في نظره بطلا ، وفنانا مبدعا للحياة . وراه رسولا مفكرا يعيش بين ظهرائنا . وقد قال طاغور في ذلك : « اذا أبى العالم أن يمنح المعلم ما هو جدير به من التكريم ، فليمض المعلم في طريقه غير عابئ . فانه سوف يأتي آجلا أو عاجلا من يقدر مكانته » .

وقد ابتدع طاغور فلسفته التربوية من فلسفته في الحياة . وكانت فلسفة حياته تتركز في الاستمتاع بالحياة ، وفي السعي وراء السعادة الابدية التي تجيء من تحقيق الذات . وفي رايه ، أن الهدف الاوحد للحياة البشرية هو أن يسعى الانسان نحو المعرفة وتحقيق الذات . وراى طاغور الحقيقة في أوسع اطار . وبذلك أنقذ التربية من جميع صنوف الاغلال والقيود الضيقة التي فرضها الزمن والمكان والانسان .

ولم يعيش طاغور حياة تنتظم اجزاء متفرقة متناثرة من الاعمال، والسلوك . بل قامت عظمتة على تكامل شخصيته . ولهذا فهو يؤمن بضرورة تربية الانسان ككل ، موجهها اهتماما أعظم بالاعمال اليدوية . فالتربية في نظر طاغور عملية يستطيع بها العقل أن ينمو ، والمدارك أن تتسع ، حتى يقيم الانسان من ذاته « يوجا » اى اتصال الروح بالآخرين وبالطبيعة .

وهكذا راي طاغور الحياة كلا واحدا لا يتجزأ . فهي في نظره كبيت ذى نوافذ كثيرة ، « تطل على كل ناحية ، وتسمح برؤية طلوع الفجر ، ومنها تنفذ اشعة الشمس وضوء القمر والفسق » . وسعى طاغور أن يجعل التربية مغامرة عذبة بهجة للفتى الناشئ .

وتتلخص المبادئ الاساسية الاربعة لفلسفته التربوية في الآتى :

- ١ - الحرية .
 - ٢ - التعبير الذاتى الخلاق عن طريق الفنون والاعمال اليدوية .
 - ٣ - الاتصال الروحى الفعال بالطبيعة .
 - ٤ - الارتباط المباشر بحياة المجتمع .
- واليك بعض افكار طاغور في التربية :
- « ان اسمى ألوان التربية هي التي لا تقدم لنا المعلومات فقط ، بل التي تجعل أيضا حياتنا متآلفة مع وجودنا بأكمله . لهذا يجب أن تسترشد مدارسنا بروح المحبة . فالمحبة والعمل هما الصراطان الوحيدان اللذان يمكننا من الحصول على المعرفة السليمة الكاملة .

« ان واجب كل انسان ان يحذق الى درجة ما على الاقل ، الى جانب لغة الفكر ، لغة الشخصية المتكاملة التى هى لغة الفن . ان صرح التربية يجب ان يكون من صنع المعلمين والمشرفين على المدارس وحدهم ، بل من صنع التلاميذ ايضا . »

« ان مركز ثقافتنا يجب الا يكون مركز الحياة الذهنية فقط ، بل ينبغى ان يكون مركز الحياة الاقتصادية ايضا . »

« يجب الا تتجرد التربية من عناصرها القومية الاصيلية والحياة العادية للامة . »

« ان المرء الذى ينقطع عن ان يكون طفلا فى أعماق نفسه ، لا يصلح بالمرّة لان يقوم بالعمل الجليل فى تربية الناشئة . »

وقد تركز هدف مدرسة طاغور وعنايتها فى تنظيم بيئة المدرسة والمناهج التى تدرس بها بحيث يكونان على نحو يأسر الروح ويصقلها فى أنقى وأعم أشكالها من الناحية الانسانية العامة .

من أجل هذا كله كان المهاتما غاندى على حق حين أطلق على الشاعر طاغور اسم « الحارس الاعظم » .



دور التربية والتعليم في بناء المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني

لم تكن الثورة مجرد انقلاب سياسي بل هي تغير جذري في أوضاع المجتمع ، وهذا التغير الذي يتمثل في تغير الاتجاهات والقيم التي كانت سائدة في العهود السابقة يتطلب من السلطات التعليمية مجهودا ايجابيا يساعد على تحقيق فلسفة المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني الجديد .

ونشر الوعي بين جميع الافراد والعمل على تزويدهم بالمهارات التي تساعد على الانتاج يتطلب الاهتمام بالثروة البشرية وتدريبها الى اقصى مواهبها وقدراتها .

ولما كانت وظيفة التربية هي اعداد الفرد للحياة الاجتماعية ينبغي تفهم خصائص المجتمع الجديد وأن تتمشى سياسة التعليم مع أهداف هذا المجتمع .

(١) جهود الوزارة في تحقيق أهداف المجتمع الجديد :

منذ أن قامت الثورة نشطت أجهزة الوزارة لمراجعة قوانين التعليم ومناهجه ونظمه فاهتمت بتدعيم المرحلة الاولى وتوجيه مزيد من العناية للتعليم الفني ثم أنشئت الوزارة المركزية التي أعادت النظر في أهداف التعليم لكل مرحلة وألفت لجان إعادة صياغة المناهج فحدثت نهضة تعليمية تهدف الى تحقيق أهداف الثورة .

وفيما يلي بعض ما حققته أجهزة التربية والتعليم في تحقيق المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني :

أولا - تنسيق التوسع في التعليم :

١ - التوسع في القاعدة الشعبية بتعميم التعليم الإلزامي عن طريق محاولات متكررة أحدثها ما جاء في مشروع السنوات الخمس الذي يهدف الى استيعاب كل الملزمين خلال العشر سنوات القادمة تدريجيا ، وقد قدر لمشروعات التعليم الابتدائي وحدها حوالي ٣١٥ ٪ من نفقات مشروعات الوزارة في السنوات الخمس .

٢ - في ضوء التخطيط الشامل لحصر الموارد الاقتصادية والقوى البشرية
* اشترك في اعداد هذا البحث الدكتور يوسف صلاح الدين قطب والدكتور محمد خليفة بيركات والدكتور عثمان كبيب فراج وبعض اساتذة كلية التربية .

اعطى للتعليم الفنى أهمية خاصة حيث وضعت خطة لاستكمال فتح المدارس الثانوية الفنية بعواصم المحافظات وأنشاء مدارس اعدادية صناعية وزراعية وتجارية بالمراكز بحسب عدد سكانها وحاجاتهم لهذا النوع من التعليم .

٣ - جعل القبول فى مراحل التعليم التالية للمرحلة الاولى على أساس الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص لمن لديهم الاستعداد الذى يسمح لهم بمواصلة التعليم بنجاح بحيث يصل الى مراحل التعليم العليا أو الجامعية أكثر التلاميذ ذكاء وموهبة لأن هؤلاء سيمثلون قادة الفكر والانتاج فى المجتمع .

٤ - العناية بأعداد المعلم وبخاصة معلم المرحلة الاولى وآية ذلك ان اتجهت الوزارة الى زيادة مدة الاعداد الى أربع سنوات بدلا من ثلاث . كما اهتمت بأعداد معلم المرحلة الثانوية بالتوسع فى كليات المعلمين وأعداد معلم التعليم الفنى بأنشاء شعب لأعداد المدرسين بالمعاهد العليا الفنية ونشر هذه المعاهد فى المحافظات المختلفة . كما أنشئ معهد لأعداد معلمى التعليم الفنى بحلول .

٥ - شجعت الوزارة طلاب المدارس الثانوية على الاتجاه للدراسة فى شعبة العلوم وهيأت لهم العامل والمدرسين بما يضمن تفدية الكليات الجامعية والمعاهد العليا ذات الصفة العلمية الفنية وبما يؤديه الى تخريج العلماء المتخصصين فى الهندسة والطب والصناعات المختلفة استجابة لنداء الدولة نحو تشجيع الصناعة وتنمية الانتاج القومى .

ثانيا - الخدمات التعليمية الجديدة :

استحدثت الوزارة فى سير العمل بالمدارس اتجاهات جديدة لتحقيق مبادئ المجتمع الاشتراكى الديموقراطى التعاونى ، ومن أمثلة ذلك :

١ - نظام المجتمع المدرسى واتحادات ومجالس الطلبة التى يدرّب الطلاب فيها على تطبيق مبادئ الحياة الديمقراطية والعمل التعاونى والتشاور .

٢ - نظام التأمين على الطلاب ضد الحوادث وغيره من الخدمات مثل الفحص الطبى الشامل والرعاية الاجتماعية عن طريق المشرفين الاجتماعيين ومكاتب الخدمة التى أنشئت بالمناطق التعليمية .

٣ - الاهتمام بالتربية الرياضية بما يتمشى مع توجيهات المجلس الاعلى لرعاية الشباب وتشجيع اقامة معسكرات العمل وتنظيم الرحلات ايمانا بالاثّر الايجابى للتربية الرياضية فى تكوين الصفات المرغوبه فيها فى المجتمع الجديد .

- ٤ - ادخال نظام الفتوة والتربية العسكرية بصفة اجبارية على جميع الطلاب والطالبات بالمدارس الثانوية وما في مستواها والمعاهد والكليات التابعة للوزارة .
- ٥ - تشجيع انشاء الجمعيات التعاونية بالمدارس واشراك التلاميذ في ادارتها وتنظيم اعمالها بما يحقق نشر الوعي التعاوني .
- ٦ - العناية باكتشاف الموهوبين ورعايتهم وتشجيعهم وآية ذلك انشاء المدرسة الثانوية للمتفوقين وبيت الريادة بمنطقة القاهرة الوسطى وتخصيص جوائز عيد العلم والتوسع في الدراسات العليا وايفاد المبعوثين .
- ٧ - اهتمام الوزارة بانشاء ادارات جديدة لتطوير التعليم على أسس علمية ، مثل انشاء ادارة التدريب وادارة الاحصاء وادارة البحوث الفنية والمشروعات وادارة الوسائل التعليمية ومركز الوثائق التربوية .
- ٨ - التوسع في اعارة المدرسين والخبراء العرب للدول الشقيقة وغيرها من الدول الافريقية الاسيوية تدعima للعلاقات الثقافية التي تزيد الروابط المشتركة بين الجمهورية العربية المتحدة وجيرانها .

ثالثا - اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس :

- ١ - الاهتمام بالتربية الدينية واعادة وضع مناهجها وطرق تدريسها بما يضمن التمسك بمبادئ الدين وتنمية التربية الروحية التي تعتبر ركنا أساسيا من أركان تدعيم المجتمع الجديد .
- ٢ - تبصيرا لشبابنا بمقدساتنا ومقومات الحياة في وطننا أدخلت دراسة المجتمع العربي في الكليات الجامعية والمعاهد العليا والمدارس الثانوية.. وكذلك ربط الدراسة في المواد المختلفة بالمجتمع العربي من النواحي التاريخية والجغرافية استجابة للوحدة العربية واتجاه الدولة نحو نشر القومية العربية ويتجلى ذلك واضحا في جميع الكتب الجديدة .
- ٣ - تمكيننا لثقافتنا ومقومات عربيتنا تقرر ان تكون الدراسة في جميع الكليات باللغة العربية وأعطيت هذه اللغة الاهتمام الجدير بها في مراحل التعليم المختلفة فأعيد النظر في خطتها ومناهجها .
- ٤ - ادخال الدراسات العملية بمدارس التعليم العام في صورة تناسب مع كل مرحلة بما يشجع على احترام العمل اليدوي مثل الاهتمام بالتربية الزراعية والاشغال اليدوية بالمرحلة الاولى وتجربة المدارس الاعدادية العملية بالتعليم العام وادخال البرامج الصناعية والتجارية في بعض مدارس التعليم الثانوي على سبيل التجربة .
- ٥ - اشتراك رجال الصناعة والزراعة والاقتصاد في وضع المناهج

والخطط التعليمية عن طريق المجالس الاستشارية التعليمية
والاشتراك في اللجان التعليمية .

٦ - الاهتمام بأصحافة المدرسية شكلا وموضوعا لخلق وعى صحافى بين
الطلاب بما يزيد الاهتمام بالأحداث الجارية .

رابعاً - التعليم والإدارة المحلية :

١ - كانت وزارة التربية أول الوزارات التى أنشأت إدارات تعليمية
بالمناطق وتعتبر كل منها صورة مصفرة للوزارة وأعطت لكل منطقة
من السلطات والمسئوليات ما ساعد على وضع أسس الحكم المحلى فى
صورته الجديدة .

٢ - قامت الوزارة بتجربة منطقة الجيزة النموذجية كمثال للصورة التى
ينبغى أن يكون عليها التعليم فى المحافظات فقسمت منطقة الجيزة
التعليمية الى مراقبات محلية وأعيد النظر فى اختصاصات أجهزتها
المختلفة وكان نجاحها عاملا مساعدا على وضع الاسس الجديدة
للتعليم فى المحافظات .

٣ - بدأت الوزارة بإعطاء المسئولية للمناطق فى بناء مدارسها وقد نجحت
بعض هذه المناطق فى خفض تكاليف إنشاء المدارس بدرجة ملحوظة
مثل منطقة دمنهور التعليمية .

(ب) الاتجاهات التى يمكن للوزارة أن تأخذ بها لاستكمال تحقيق
خصائص المجتمع الاشتراكى الديمقراطى التعاونى :

أولاً : نظم التعليم :

١ - فى ضوء الإحصاء العام الجديد وما أسفر عنه من زيادة عدد السكان
لا بد من مراجعة خطة العشر سنوات لتعميم التعليم الإلزامى . وهذا
لا يمنع من إعادة التفكير فى مدة مرحلة التعليم الإلزامى كأن تختصر
هذه المرحلة الابتدائية الى خمس سنوات بدلاً من ست حيث يمكن
أن يبدأ الإلزام من سن ٧ سنوات - أو أن تمتد مرحلة الإلزام الى
أكثر من سن ١٢ بحيث لا تخرج المدرسة الابتدائية انصاف متعلمين
يرتدون للامية بعد تخرجهم - أو أن يعاد النظر فى خطة المرحلة
الابتدائية بانقاص عدد الحصص الرسمية الأسبوعية بما يوفر نسبة
تساعد على سرعة تعميم التعليم الإلزامى ويرتبط بذلك إعادة التفكير
فى مدارس الحضانه بين سن الرابعة والسابعة مثلاً ونظام هذه
المدارس من حيث مصروفاتها وإتاحة الفرصة لإبناء مختلف الطبقات
فى الالتحاق بها وما يؤدى اليه مثل هذا النظام من تحقيق المبادئ
للمجتمع الجديد على أساس أن ذلك سيساعد على تدعيم مرحلة
التعليم الإلزامى التى ستكون مجانية للجميع وتبدأ من ٧ الى ١٢
أو ترتفع بحيث تشمل المرحلة الإعدادية .

٢ - إعادة النظر في مرحلة التعليم الاعدادي بحيث تكون المدرسة الاعدادية مدرسة اعدادية شاملة موحدة مما يساعد على تحقيق امتداد مرحلة الالتزام في المستقبل وبذلك نضمن عدم اتجاه التلاميذ الى التخصص في التعليم الزراعى أو الصناعى أو التجارى مبكرا وقبل أن تتضح ميولهم واستعداداتهم .

وتدل المشاهدات على أن نظام تجربة المدرسة الاعدادية العملية التي بدأت منذ عام ١٩٥٧ تحقق أهداف المرحلة الاعدادية الأصلية كمرحلة اكتشاف للمواهب وكمرحلة ملاحظة وتوجيه تعليمى ومهنى .

٣ - أن النظرة الواسعة الى المجتمع تستوقف النظر اذا تأملنا الفوارق الموجودة بين السلم التعليمى العام والسلم التعليمى فى الأزهر ولا بد من إعادة النظر فى تنسيق هذين النوعين من التعليم بما يضمن تحقيق التماسك الاجتماعى أو مبدأ تكافؤ الفرص بين الجميع .

٤ - يجب أن تتجه الدولة فى تخطيط الخدمات التعليمية الى المزيد من اللامركزية بحيث تنشأ كليات ومعاهد عليا فى المحافظات الأخرى غير القاهرة حتى يجد أفراد الشعب فى تلك المحافظات انفرن المتكافئة للسفر فى متابعة التعليم بما يناسب مواهبهم من غير أن يقف أمامهم عقبات بعد المسافة والصعوبات المالية . ويتطلب هذا توفير النفقات والمباني والمعدات المناسبة والمدرسين الكفاء وترسم من أجل ذلك خطة تحقق نجاح هذا النوع من التعليم .

ثانيا : فى الخدمات التعليمية :

١ - دراسة الاحتياجات التخصصية فى ميدان العمل والانتاج والعمل على رسم سياسة التوجيه التعليمى واكتشاف المواهب بما يضمن وضع كل فرد فى طريق التعليم الذى يساعده على استغلال قدراته الى أقصى حد ممكن وهذا يتطلب الاهتمام بالاختبارات العقلية والتوجيه التربوى والنفسى والعناية بنظم قبول الطلاب فى بداية كل مرحلة تعليمية على أسس علمية تكمل نتائج الامتحانات المعمول بها وحدها الآن فهذا بلا شك يحقق مبدأ تكافؤ الفرص بالمعنى السليم . والسبيل الى ذلك هو :

أ - التوسع فى عملية اعداد الموجهين والمرشدين النفسيين .

ب - انشاء مراكز للتوجيه التربوى والمهنى بالمدارس والمعاهد مزودة بالاختصاصيين والامكانيات المادية من اختبارات وغيرها .

ج - انشاء ادارة جديدة أو هيئة عليا تقوم بتنظيم العمل فى ميدان التوجيه تتصل بالوزارات والمصالح الأخرى وميادين العمل للتعرف على احتياجاتها ولتنسيق اعداد الامكانيات اللازمة من اختبارات سيكولوجية وبطاقات واختصاصيين ... الخ .

٢ - تعميم بيوت الريادة ودور الهوايات في جميع المناطق التعليمية وتزويدها بالورش والادوات بحيث تكون مراكز يزاوّل فيها الموهوبون من الطلاب وغيرهم من أفراد البيئة هواياتهم وبحيث يمكن تنمية الاستعدادات البارزة في النواحي العلمية والموسيقية والفنية لاستغلال الثروة البشرية في هؤلاء الموهوبين والتي لا تجد الآن طريقها الى الظهور بسبب نقص الامكانيات .

٣ - تحقيق التفاعل بين النظام المدرسي ونظام الاتحاد القومي في القرية والحي بحيث تزول الحواجز بين المدرسة والبيئة التي تخدمها وبحيث تتضح الخدمات التي يمكن أن تؤديها البيئة للمدرسة وتلك التي يمكن أن تؤديها المدرسة للبيئة ، ومن ذلك :

أ - فتح أبوابها للاهالي وتمكينهم من الانتفاع بالمكتبة والملاعب وصالات الاجتماعات .

ب - الاشتراك في الرحلات المدرسية والحفلات الثقافية .

ج - دراسة مشكلات البيئة واحتياجاتها .

ويمكن الاهتداء في ذلك بالتجارب الناجحة التي بدأت ببعض مدارس الوزارة مثل تجربة مدرسة أبيس بمنطقة الاسكندرية وتجربة المدارس الاعدادية العملية .

٤ - التوسع في نظام المدارس النموذجية في جميع المناطق التعليمية بحيث تكون في كل محافظة مدرسة أو أكثر لتجريب الاتجاهات التربوية الجديدة تمهيدا لنشرها في المدارس الاخرى اذا ثبت نجاحها .

ثالثا : في المناهج وطرق التدريس :

أ - تعميم التجارب الناجحة في طرق التدريس التي تحقق مبادئ المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني ومن أمثلة ذلك التدريس بطريقة المشروعات وطريقة الوحدات الدراسية التي قامت ادارة البحوث الفنية بتجربتها في مجموعة من المدارس ووجدت فيها سبيلا لتنمية الروح الديمقراطية والعمل التعاوني وتغلغل المبادئ الاشتراكية الديمقراطية والتعاون في نفوس التلاميذ .

٢ - أن تستمر الوزارة في اتجاهتها بالعناية بطرق التدريس للمواد المختلفة واعداد المدرسين وتدريبهم بما يزيد كفايتهم في تطبيق هذه الطرق في جميع المواد بما يمكن التلميذ من التحصيل الدراسي الجدي وبحيث لا تهمل جانب التحصيل على حساب الاهتمام بالاتجاهات الاخرى ومن أمثلة ذلك الاهتمام بطرق تدريس القراءة والكتابة الجديدة وتدعيم الدراسات العملية بالمدارس الثانوية والبحث في تحسين طرق تدريس العلوم بما يخلق الاتجاه نحو البحث العلمي .

٣ - الاتجاه في التعامل مع التلاميذ الى تنمية اسلوب التفكير العلمى عندهم بما يساعدهم على النظرة الموضوعية لمشكلات الحياة وبما يساعدهم على التخلص من المعتقدات الفاسدة والتعصب الاعمى والتخلص من اساليب التفكير الخرافى والتواكلى وذلك عن طريق بحث المشكلات وتشجيع اسلوب المناقشة والقراءة واعداد البحوث والدراسة النقدية ومتابعة الاحداث الجارية .

٤ - ان نتجه فى طرق التدريس الى اكساب التلاميذ اتجاهات وقيم جديدة تتفق مع القيم والاتجاهات التى نشدها فى المجتمع الجديد مثل ممارسة العمل التعاونى والتدريب على الاقتصاد فى الخدمات واحترام العمل اليدوى والاهتمام بالتطبيقات العملية عن طريق المناقشة الموجهة والاستجابة للعمل فى فريق والاكثر من الزيارات للمؤسسات ومبادرة العمل فى البيئة ومزاولة بعض الاعمال ذات الصبغة الصناعية والتجارية فى المدارس ونشر الوعى المهنى عن طريق دراسة مجالات العمل واتواع الصناعات المبصرة فى البيئة المحيطة .

ومن اهم الاتجاهات التى يجب الحرص على تنميتها فى تلاميدنا فى طرق التدريس تنمية الوعى التخطيطى بحيث يشترك التلاميذ فى رسم خطط العمل المدرسى والنشاط الرياضى والاجتماعى وبحيث تخلق عندهم عادات التنظيم وبعد النظر والاستعداد لمواجهة المشكلات بناء على تخطيط سابق لها .

رابعا - التعليم والادارة المحلية :

١ - الاتجاه فى تنظيم الادارة التعليمية الى تدعيم استقلال المناطق واعطاء مزيد من الاستقلال الذاتى للمدرسة نفسها بحيث يكون ناظر المدرسة مع افراد المجتمع المحلى والاتحاد القومى هم المسئولون عن ادارة المدرسة ووضع سياستها ورسم برامجها بما يناسب الاحتياجات المحلية وبما يتفق مع الخطوط العامة التى ترسمها الدولة .

٢ - ان تدرس كل محافظة من الواقع الفعلى احتياجاتها من المدرسين وحصر المدرسين الموجودين بهامن الغرباء عن المحافظة بحيث تخطط لنفسها سياسة بعيدة المدى تضمن لها الاستقلال الذاتى فى تخريج المدرسين اللازمين للمراحل التعليمية المختلفة بها وبذلك تقضى على مشكلة هامة وهى كثرة المدرسين المغتربين بما لهم من مشكلات فى المناطق المختلفة .

٣ - ان تنسق كل محافظة توزيع الكفايات بها على مدارس القرى والمدن على السواء بحيث لا نجد ما هو حادث الآن من زيادة نسبية عدد المدرسين والدرسات فى المدن على حساب بعض هؤلاء المدرسين والدرسات فى مدارس القرى .

٤ - الاستمرار فى اتجاه الدولة نحو تنسيق الخدمات التعليمية بين

المحافظات المختلفة وبين القرى والمدن بما يؤدي الى تكافؤ الفرص وتقريب التفاوت الموجود حالياً بين نصيب المناطق المختلفة من الخدمات التعليمية في المراحل والانواع المختلفة وبحيث لا نجد مثل ما هو حادث الآن بين التفاوت الشديد بين منطقة وأخرى وفي هذا مساهمة الاهداف لمشروع السنوات الخمس نحو توزيع الخدمات التعليمية بالمناطق .

٥ - ينشأ في كل محافظة ادارة عامة للبحوث الفنية لتنسيق الخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية والاقتصادية بناء على المسح الاجتماعي لاحتياجات البيئة في الخدمات المختلفة ورسم سياسة التعليم للمحافظة وفق هذه الخدمات .

* * *

دور القيادة التعليمية في نشر الوعي التدريبي

للاستاذ محمد خيرى حري
مدير مركز الوثائق والبحوث التربوية
بوزارة التربية والتعليم المركزية

هناك مجموعة من المسائل العامة لا بد من مناقشتها في أول هذا المقال .
لأنها سوف تحدد دائرة الموضوع واتجاه دراسته :

المسألة الأولى :

- ١ - أن التدريب، عملية تعليمية تخضع لقواعد انتعليم ونظمه واتجاهاته .
- ٢ - وأن العملية التعليمية عملية انسانية يقوم بها الناس للناس .
لاهداف انسانية .

فعملية التدريب ، كعملية تعليمية ، تخضع للأسس والاتجاهات التي تخضع لها العلاقات الانسانية في كل ميدان من ميادين هذه العلاقات .

وعملية التدريب في ميدان التعليم عملية تعليمية انسانية تهدف الى تمكين المدرب والمدرّب من استغلال امكانيات كل منهما الى أقصى حد ، كما تهدف الى تمكين المنظمة التعليمية التي تضم هؤلاء المدرسين والدارسين من الوصول بدرجة العمل ، كما وكيفا ، الى أقصى درجة ممكنة .

وكلمة أقصى كلمة متطورة ، فما هو بعيد اليوم قد يكون قريبا غدا ، ومن هنا جاءت أهمية التدريب والحاجة الى استمراره .

المسألة الثانية :

ان عملية التدريب ، كعملية تربوية انسانية ، تهدف لا انى تمكين الفرد من الوصول بعمله كما وكيفا الى أقصى درجة فحسب بل وتهدف في الوقت نفسه الى تمكين المنظمة من الوصول بدرجة العمل فيها ، ككل ، الى أقصى درجة ممكنة .

قد يقال أن تمكين الفرد من اتقان عمله يترتب عليه بالتبعية تمكين هذه الجماعة من اتقان عملها كما وكيفا ، ولكن يحدث أحيانا في بعض الجماعات أن يتقن كل فرد بها عمله ومع ذلك تأتي نتيجة العمل الجماعي ضعيفة ، لا تتناسب مع الكفاءات الفردية التي تضمها الجماعة ، ومن ذلك أنه يوجد في بعض مدارسنا كفاءات فردية ممتازة ومع ذلك فإن الشرفين على العمل ، من نظار ومفتشين ومدرّبين ، غير راضين عن نتيجة هذا

العمل ، وقد تضم بعض الفرق الرياضية كفاءات فردية ممتازة ولكن نتيجة الفريق تكون غير مرضية .

فالتدريب ، كعملية تعليمية انسانية ، ينبغي أن يعنى بالناحية الفردية والناحية الاجتماعية معا ، فينظم ويرتب بحيث يؤدي الى تحسين العلاقات الانسانية في الجماعة التي يقوم فيها ، فتدريب مدرسي أي مدرسة أو أي فريق منهم ينبغي أن يؤدي الى حسن أداء العمل وحسن العلاقات بين المشتغلين في هذه الوحدة التعليمية ، وهي في هذه الحالة المدرسة . وتدريب المديرين والمديرين المساعدين وغيرهم من الإداريين والفنيين في المنطقة التعليمية ينبغي أن يهدف الى تحسين العلاقات في الوحدة التي تضم هؤلاء جميعا ، وهي المنطقة ، بل وبينها وبين الوحدات ذات الصلة بها ، وهي في هذه الحالة المدرسة والوزارة والمؤسسات الأخرى .

المسألة الثالثة :

أن العملية التدريبية ، كعملية تعليمية انسانية ، تهدف لا الى تمكين الفرد والجماعة من استغلال امكانياتهم الى أقصى حد فقط وانما تهدف كذلك الى تحقيق الصحة النفسية داخل الفرد وبينه وبين الجماعة التي يعمل فيها . فاتقانه لعمله يترتب عليه رضاه عن نفسه ورضا الجماعة عنه ، وعلى هذا النحو فان تحسين العلاقات بين الافراد عن طريق التدريب على العمل الجماعي يؤدي الى تحقيق الصحة النفسية للفرد والجماعة .

المسألة الرابعة :

وهي أن دور المعلمين ، أيا كان تركيبها (كليات معلمين أو معاهد تربية) ، ليست دور صب للمعلمين فحسب وانما هي أوساط تتيح لمعلم الفرد أن ينمو مهنيا تحت إشراف وتوجيه فني .

فالمعلم حين يبدأ حياته التعليمية ، مهما كان نوع أعداده ، يكون في حاجة الى تدريب ، ومن هنا جاءت أهمية تدريب المعلمين الجدد تحت إشراف القيادة التعليمية من نظار ومفتشين .

ونأظر المدرسة حين يختار لأول وهلة لهذه الوظيفة يكون قد لوحظ في هذا الاختيار - اتقانه لعمله السابق واستعداده للعمل المقبل . ومهما قيل عن خبرته السابقة بعمله الذي اختير له وصلته به فانه في حاجة الى تدريب على الموقف الجديد ، ومن هنا جاءت مسئولية القيادة التعليمية وأهميتها في معاونة الجدد من النظار والمفتشين على الاضطلاع بعملهم الجديد ، حتى يتيسر لهم أن يبدأوا من الخبرة التي انتهى منها سابقوهم .

حقيقة أن بعض النظار يختارون أحيانا بعض المدرسين ممن يتوسمون فيهم الاستعداد الطيب لمعاونتهم ، فيشركونهم في أعمالهم ، ويتدرب هؤلاء المعلمون بالتبعية على الاضطلاع بجزء من وظيفة الناظر . وبعض

المدرسين الاوائل يقومون بنصيب كبير من وظيفة المفتش غير ان هؤلاء
وهؤلاء حين يختارون لوظيفة النظارة او لوظيفة التفتيش يواجهون موقفا
جديدا في صورته الكنية ويحتاجون من غير شك الى من يعينهم على مواجهته
مواجهة صحيحة في الايام الاولى للعمل ، ومن هنا جاءت أهمية القيادة
التعليمية في معاونة الجدد من النظار والمفتشين على مواجهة الموقف
الجديد عليهم كنظار . حتى الذين تم تدريبهم نظريا على عملهم ، كنظار
او مفتشين او مدرسين اوائل ، حين يبدأون حياتهم العملية في الميدان
يكونون في حاجة ايضا الى تدريب ميداني ، كامل . وهذه هي مسؤولية
القيادة التعليمية المحلية من مفتشين ونظار في حالة المدرسين الاوائل ،
والجهاز الفني في المنطقة في حالة انظار والمفتشين .

من ذلك نرى ان هناك حاجة مستمرة الى التدريب وان هناك
مسئولية للقيادة التعليمية في القيام بوظيفتها التدريبية . فمهما قامت
كليات المعلمين ومعاهد التربية بالعناية باعداد مدرسي القد او تدريبهم او
تنظيم دراسات لتقديمي منهم او الرقن فما زالت قيادة التعليم المحلية
مسئولة عن تدريب الفنيين والاداريين بها تدريبا مستمرا ، لمعاونتهم على
النمو المهني والاداري الى اقصى حد ممكن . فما هي وسائل هذا التدريب ؟
بوما الطريق الذي ينبغي ان تتبعه لنشر الوعي التدريبي في المدارس
والمنظمات التعليمية التي تشرف عليها ؟

التفتيش :

ونقصد بالتفتيش هنا معناه المتفق عليه تربويا وهو انه العملية
التوجيهية التي تهدف الى معاونة العاملين في الميدان على النمو المهني ، كما
تقصد به ايضا محاولة نقل نتائج خبرات جديدة مهنية من جهة الى اخرى .

ويترتب على هذا ان مدير المنطقة او المدير المساعد حين يزور المدرسة
يحسن ان يعقد اجتماعا بين جميع موظفي المدرسة لمناقشة المسائل العامة
ووضع خطوط عريضة لحل ما يواجهها من مشكلات ، وتسجيل هذه
المناقشة والنتائج التي وصلت اليها .

ويقاس نجاح الزيارة بمقدار ما تم من تعاون في وضع أسس للعمل
المدرسي وما تحقق من شعور بالارتياح بين العاملين في هذه المدرسة اذا
تعاونوا على حل مشكلاتهم .

وحين يزور مفتش المادة المدرسة يحسن ان يعقد اجتماعا بين مدرسي
المادة والمدرس الاول ، يطرح فيها مشكلات تدريس هذه المادة ويشترك
الجميع في حلها ، ويسجلون النتائج التي وصلوا اليها ويصبح هذا
التسجيل سجلا للخبرات المختلفة التي وصل اليها جماعة المدرسين في
اجتماعات تبودلت فيها الآراء بحرية .

ويقاس نجاح التفتيش بمقدار اسهامه في عقد اجتماعات يتعاون فيها
الجميع على حل مشكلاتهم .

واننا لتتصور زيارات المديرين والمفتشين في صورة دورية تعلن للجميع وبعد لها جدول يتناول المشكلات المطلوب مناقشتها ، وتوضع لها الحلول . ويسجل هذا كله ، وتكون زيارة الفصول للتعاون على تطبيق ما اتفق عليه في الاجتماعات من اتجاهات في التدريس .

وما دما قد بدانا فعلا تطبيق نظام الادارة المحلية فلا بأس من أن نعرض صورة لنظام التوجيه في احدى ولايات المانيا الغربية حيث يكون الجهاز الاداري في الادارة التعليمية بالولاية مجموعة متكاملة للمعرفة ، فاذا حدثت مشكلة في التعليم الابتدائي مثلا خاصة بتعليم لغة اجنبية نجد ان مدير التعليم الابتدائي يندب زميله مدير التعليم الثانوي مثلا اذا كان تخصصه هو اللغات الاجنبية ، ويقوم هذا الاخير بزيارة المدرسة ومناقشة المشكلة مع الناظر والمدرسين والتعاون معا لحل المشكلة ، ويقدم تقريره النهائي الى زميله مدير التعليم الابتدائي .

فالتفتيش يطلب ويتم وفق نظام موضوع ، ويهدف الى حل مشكلة تعجز المدرسة عن حلها قبل أن يكون وسيلة لاعطاء الدرجات وتقويمها .

وهذه هي الصورة الصحيحة التي ينبغي أن نضع فيها التفتيش والقيادة التعليمية ، فهي وسيلة من وسائل تدريب المعلمين ونشر الوعي التدريبي فيما بينهم .

وثمة وسيلة اخرى يجب ان تحققها القيادة التعليمية للعاملين في ميدان التعليم وهي تيسير القراءة سواء في مكتبات المدارس او نوادي القراءة . فالمكتبة المدرسية ينبغي ان تشمل الى جانب الكتب الهامة للتلميذ كتباً تعين المدرس على النمو المهني ، وكما ان قراءة كتب التلميذ تتم تحت اشراف المدرس فان كتب هيئة التدريس يمكن ان تتم قراءتها وفق نظام تدريبي تحت اشراف القادة من رجال التعليم من مفتشين ومديرين مساعدين ، اذ يستطيع هؤلاء ، مع ممثلين للمدرسين والناظر ، اختيار مجموعة من الكتب الهامة توزع على المدرسين وفق نظام معين ، فيقرم كل منهم بقراءة كتاب مرة كل شهر ، ثم تناقش نتيجة القراءة تحت اشراف ناظر المدرسة او المدرس الاول او المفتش وبذلك تستطيع كل مجموعة ان تتبادل بعضها خبرات البعض الآخر ، ولا تقتصر الاستفادة من القراءة على القارئ فقط بل تمتد الى المجموعة كلها . وهكذا يمكن ان يتحقق لكل شخص قراءة كتاب واحد مثلاً كل شهر وفي الوقت نفسه يستفيد من خبرة قراءه غيره في حوالي ١٠ الى ١٢ كتاباً . وقد جربت هذه الطريقة بنجاح في تدريب المهندسين في مشروع ادارة وادي نهر تنسي .

ولا يقتصر دور القيادة التعليمية في نشر الوعي التدريبي على وسيلة التفتيش بالصورة التي ذكرناها ، وتيسير القراءة على النحو الذي شرحناه ، بل ينبغي أن يمتد الى تنظيم حلقات دراسية تتناول المشكلات المشتركة في مدارس المنطقة مثلاً ؛ فتتبع الظروف مرة او اكثر كل علم دراسي لدراسة مشكلات الادارة المدرسية عن طريق حلقة تجمع الناظر والمفتشين والمديرين

وكذلك دراسة مشكلات كل مادة دراسية عن طريق حلقة تجمع المدرسين والمدرسين الاوائل والفتشين وهكذا .

وهناك وسائل كثيرة لتحقيق دور القيادة التعليمية في نشر الوعي التدريبي منها المؤتمرات وغيرها ، والمهم ان هذه الوسائل تقوم على أسس أهمها :

١ - الحرية في المناقشة وابداء الآراء ، فكل اجتماع دعونا الى عقده تضمنت الدعوة السماح لكل المشتركين فيه ان يبدوا آراءهم بكل حرية وان يتم فيه الاخذ والعطاء في مستوى واحد ، فهذا هو الوضع التدريبي الذي يسمح للعاملين فيه بالنمو الصحيح .

٢ - ما دام العمل التدريبي عملا انسانيا فينبغي ان تتم في داخله علاقات انسانية سليمة . فاجتماع الناس بطريقة منتظمة لمناقشة مشكلة من المشكلات يساعد على حلها ، فضلا عن انه يعاون على تحسين العلاقات بين الناس . وفي هذا نمو للعلاقات الانسانية داخل الفرد وبينه وبين الجماعة التي ينتمى اليها .

٣ - ان الاجتماعات التي دعونا الى عقدها كوسيلة من الوسائل التي تصطنعها القيادة التدريبية لتدريب القائمين بالتعليم من شأنها ان توضح كيان الجماعة التعليمية وان تجعل هذه الجماعة مركزا اطمئنان الفرد ، يلجأ اليها لحل ما يعترضه من مشكلات . وبذلك تدعم هذه الجماعة كما تسمح لكل فرد فيها ان ينمو كفرد وكعضو في جماعة . وهكذا يتحقق التدريب الفردي الجماعي الذي ذكرناه في اول هذا المقال . فضلا عن انه يسمح ببروز امكانيات كل شخص بوزا من شأنه ان ييسر عملية التقويم ، ففي داخل هذه الاجتماعات يمكن ان تبرز الكفاءات كما يمكن العمل على تنميتها فهي وسيلة تقويمية صحيحة ولعلها اقوى من الوسيلة التي يصطنعها التفتيش أحيانا في تقويم المعلمين عن طريق الزيارات المباشرة في الفصول .

٤ - ان تنظيم الاجتماعات التدريبية على النحو الذي ذكرناه من شأنه ان يبرز أهمية القيادة التعليمية وان يوضحها في أذهان القائمين بها وفي أذهان المعلمين توضيحا من شأنه ان يعرف كل مشغل في دائرة التعليم وظيفته ووظيفة من حوله ، وان يقدر كل منهم عمل الآخر ، وأن يدرك أثره في عمله . وبذلك تتحسن العلاقات الانسانية في اطار التعليم فلا نعود نشكو من هذا الاحتكاك العنيف بين رجال التعليم اذ يحل محله نوع من التعاون يشعر به الجميع ويظهر أثره في عملية التعليم .

أسس عامة للتدريب :

ان دور القيادة التعليمية في نشر الوعي التدريبي على النحو الذي ذكرناه يقوم على أساس فلسفة خاصة لا يمكن ان نتصور نجاحه دون ان نسلم بها وهي :

١ - الإيمان بقيمة كل فرد كفرد واحترامه لذاته بصرف النظر عن أى اعتبار آخر .

٢ - الإيمان بقدرة الفرد ورغبته فى تحسين نفسه بنفسه تحت اشراف قيادة حكيمة .

٣ - اعتبار حقل التعليم كله ، من مدرسين ونظار ومفتشين ومديرين ، وحدة واحدة ينبغى ان يسود بينها جو الديمقراطية ، وهو الجو الذى يقوم على أساس من التعاون وتبادل الراى والاخذ والعطاء فى مستوى واحد وتدريب كل العاملين فى هذا الحقل وعلى الاخذ بهذه الفكرة نظريا وعمليا .

وعلى ضوء هذه الاسس الثلاثة يمكن ان نتصور تفسير وظيفة التفتيش من الصورة الحالية التى ألفناها الى الصورة الطبيعية التى دعونا اليها ، حين يطلب المفتش للمعاونة فى حل مشكلة وحين يقوم بوظيفته فى تنظيم حلقة دراسية لبحث مسألة من المسائل التى تهم مجموعة مدرسي مادته أو حين يطلب مدير المنطقة للتعاون مع الناظر والمدرسين والمفتشين فى حل مشكلة من المشاكل وهكذا

ويمكن ان نتصور القيادة التعليمية وهى تهىء الظروف للعاملين فى حقل التعليم فى أن ينمو كل منهم الى أقصى حد ممكن فى اطار جماعة نامية .

ويمكن ان نتصور القيادة التعليمية وهى تهىء لنفسها وللعاملين فى حقل التعليم تدريباً يودى الى النمو المهنى للجميع عن طريق عقد مؤتمرات وحلقات دراسية يدلى فيها كل برأيه ، فيتدربون على الاخذ والعطاء والوصول الى حلول جماعية يؤمن بها الجميع ويعملون على تنفيذها .

ويمكن ان نتصور القيادة التعليمية وهى تكشف ، عن طريق الاجتماعات والمناقشات ، قيادات فنية نعهد لها حتى تنضج فتتولى قيادة المستقبل وبذلك يتحقق للجماعة التعليمية حياة طويلة نامية عن طريق نشر وعى تدريبي سليم .

* * *

الصحة الثقافية

للدكتور محمد الهادي عفيفي

والدكتور محمد أحمد الفنام

درج الباحثون والاختصاصيون على استخدام تعبير « الصحة الجسمية » للدلالة على خلو الجسم من الامراض ، والتوافق والتعاون بين وظائفه ، مع القدرة على مواجهة الصعوبات العادية الطبيعية والبشرية المحيطة به ، فضلا عن الاحساس الايجابي بالنشاط والقوة والحيوية على نحو يمكن الانسان من الاضطلاع بأعبائه الشخصية والاسرية والمهنية والعامة .

كذلك درج الباحثون والاختصاصيون حديثا على استخدام تعبير « الصحة النفسية » أو « العقلية » للدلالة على خلو المرء من الصراع الداخلي ، والقدرة على مواجهة الازمات النفسية العادية ، وعلى التوافق والتكامل بين الوظائف النفسية المختلفة ، مع الاحساس الايجابي بالسعادة والكفاية ، نتيجة تكيف المرء مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه ويعمل على تحسينه .

ولقد آن لنا ان نستخدم تعبرا جديدا ، يعد مدلوله أو محتواه من « الصحة الجسمية » و « الصحة النفسية » بمثابة « الرحم » أو « المنبت » الذي يتم فيه تشكيلهما وطبعهما وتحديدتهما ونموهما . وهذا التعبير الجديد هو « الصحة الثقافية » .

معنى « الصحة الثقافية » :

ويمكن تعريف « الصحة الثقافية » بأنها :

« حيوية ثقافة من الثقافات ، وغناها بعناصرها ، وقدرتها على الابتكار .

« والتماسك والتكامل بين عناصر هذه الثقافة وجوانبها المختلفة .

« والموازنة بين أحسن ما في القديم فيها وانفع ما في الجديد التابع منها أو الوارد اليها .

« ومرونتها وتكيفها الدينامي وفق العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر فيها وتناثر بها .

« وقدرتها على التفاعل الايجابي مع غيرها من الثقافات على نحو ينمي شخصيتها المتميزة .

« وانطلاقها الموجه في زمانها ومكانها وفق مجموعة من المبادئ والقيم

المتجددة والمتسقة ، ونحو صورة (يوتوبية) قائمة على تنبؤ وتقدير سليمين للمستقبل .

« واشعاعها على غيرها من الثقافات ، على اعتبار أن ذلك جزء من الرسالة الانسانية التى ينبغى أن تنهض بها . »

معنى الثقافة :

والمقصود بالثقافة هنا طريقة معيشة مجتمع من المجتمعات بما فيها من أفكار ، وقيم ، ومعتقدات ، واتجاهات ، ونظم ، وأساليب تفكير ، وعادات وتقاليد وادوات . وهى تصدق بهذا على كل النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية وكل ما انتجته يد الانسان وعقله ووجدانه .

صحة المجتمع الثقافية :

ولما كانت الثقافة لا تعيش قائمة بذاتها ، وانما يتصل كيانها على الدوام بمجتمع من المجتمعات ، فان مظاهر الصحة الثقافية « من حيوية وغنى ، وتكامل ، وتوازن ، ومرونة وتكيف ، وقدرة على التفاعل الايجابى ، والانطلاق الوجه ، والاشعاع ، كل هذا يمكن التعرف عليه من واقع حياة المجتمع وسلوك افراده ، وعلاقاتهم بعضهم مع بعض ، وكذلك مع غيرهم من افراد المجتمعات الاخرى .

فاذا كان المجتمع غنيا بترائه ، وثروته المادية ، وافراده المتعلمين القادرين على النمو الى اقصى درجة ممكنة وعلى التفكير الحر وعلى العمل والانتاج فى شتى الميادين

واذا كان المجتمع متماسكا بهؤلاء الافراد الذين يتقاسمون خبرة مشتركة وتتسع بينهم دائرة المصالح المشتركة ، ويعملون فى توافق وانسجام وتعاون ، وذلك فى جو تقل فيه الفوارق المادية وتخف فيه حدة التمييز بسبب الجنس أو الدين أو العنصر ، ويتضاءل فيه الطمع والاستغلال والانتهازية والانانية

واذا كان المجتمع بأفعاله معبرا عن أقواله وقيمه ، جادا فى تحقيق آمانيه المعقولة ، بحيث لا تتسع فيه الهوة بين الكلام والعمل ، ولا يعبر سلوكه عن ثنائية أو تناقض بين النظر والتطبيق

واذا كان المجتمع بأفراده ومؤسساته وتنظيماته ، قادرا على تحديد مشكلاته والتفكير فى حلها بأسلوب التفاهم والمناقشة والتدارس العلمى ، وإيجابيا على أوسع نطاق نحو هذا الحل

واذا كان المجتمع كذلك ، قادرا على أن ينظر الى نفسه ومن حوله نظرة ناقدة بنسأة تؤدي به الى تهذيب ترائه ، والانتقاء من بين عناصره ، والسعى وراء التجديد ، وفق حاجاته ومطالبه

ثم اذا كان المجتمع متيقظا الى التيارات المختلفة المحيطة به والمؤثرة فيه ، قادرا على نسبية ضبطها وتوجيهها لصالح افراده خاصة وصالح الانسانية عامة ، ومتكيفا في الوقت نفسه لنتائج هذه التيارات وتغييراتها

واذا كان المجتمع متفتحا متصلا بغيره ، قادرا - او حريصا على الاقل - على الوقوف موقف النقد من المجتمعات الاخرى ، وعلى اتخاذ موقف ايجابي في معاملاته معها ، وعلى ان يكون له رأى مستقل « نسبي » بشأن العلاقات العامة فيما بينها والمصير المشترك لها جميعا

واذا كان المجتمع وسط هذا كله قادرا على ان يخطط لتغييره ، ويجدد فلسفته ، ويرسم صورة مستقبله على اساس من واقع امكانياته المادية والبشرية وقدرته على استغلالهما ، جادا في الوصول الى هذه الصورة ومواجهتها على الدوام

واذا كان المجتمع بعد هذا كله مؤمنا برسائله الانسانية في خدمة المجتمعات الاخرى ، حريصا على الاخذ بيد المتخلف والضعيف منها ، ليسهم في تحرير البشرية من الفقر والجهل والمرض والاستبداد ، وليسير الجميع في ركب التقدم والرقى

اذا كان المجتمع كذلك قيل انه صحيح ثقافيا . وبقدر تشبعه بهذه العوامل او المظاهر مجتمعة تكون درجة صحته الثقافية .

نسبية الصحة الثقافية :

غير انه ينبغي الا يفهم من هذا ان الصحة الثقافية لها مستوى عام ثابت مقنن يمكن على اساسه ترتيب المجتمعات الانسانية في درجات يعلو بعضها فوق بعض ، فكل مجتمع من مجتمعات العالم له في جملة شخصيته فريدة ، وصحته الثقافية ينبغي ان ينظر اليها أولا من هذا « البعد الذاتي » ، دون اغفال في الوقت نفسه للابعاد الاخرى وهي : « البعد النسبي » الذي يتمثل في مكان المجتمع من المجتمعات الاخرى وتأثيره فيها وتأثره بها ، و « البعد الزماني » الذي يتمثل في فعل الزمن في المجتمع وفي غيره من المجتمعات ، وما يترتب على ذلك من تغير في الاوضاع الى الحد الذي يجعل ما قد يبدو صحيحا لمجتمع ما اليوم غير ذلك غدا . هذا فضلا عن ان مواصفات الصحة الثقافية مثلها مثل مواصفات كل المفاهيم الاخرى تتغير من وقت الى آخر . فلو انه وجد من تحدث عن الصحة الثقافية منذ قرن مثلا ما كان ينظر اليها بنفس التحديد والتقدير والمواصفات التي تحاول ان ننظر بها اليوم . بل ان من يتناول هذا الموضوع بعد اكتشاف الانسان ، عن طريق العلم ، للعوامل الاخرى ، وبعد غزوه للفضاء وتغييره من الافاق المجهولة بالنسبة له سوف يقدر ولا شك الصحة الثقافية بموازين غير التي نحاول تحديدها الآن .

كذلك ينبغي الا يفهم من محاولة تحديدنا لمظاهر الصحة الثقافية ، ان هذه الصحة لها مقياس او مقاييس دقيقة موضوعية ، يمكن ان نقسيتها بها

بنفس الدقة ، والبساطة ، والثقة التي نقيس بها صحة الجسم مثلا . فالمجتمع ، وإن كان يشبه بالجسم ، في بعض الأحوال ، إلا أنه يختلف عنه في نواحي كثيرة ، أهمها أن المجتمع في واقعه عبارة عن مجموعة من المجتمعات والمؤسسات والتنظيمات ، التي تختلف في حجمها ، ووظائفها ، ودرجة نضجها وتكافؤها ، كما أنه مجموعة من العلاقات المرئية وغير المرئية ، والمتداخلة المتشابكة ، في أبعاد مختلفة يصعب سبر نموها جميعا ، ووزنها بميزان واحد . ومن ثم كان تقديرنا لمجتمع من المجتمعات - مهما بذل في النظر إليه من الشمول والدقة والنفاذ - تقديرا « نسبيا فلسفيا » .

وكون الفرد وحدة المجتمع في النهاية يجعل من الممكن قياس الصحة الثقافية في الإطار « النسبي الفلسفي » . فما الفرد إلا المجتمع بثقافته ، مجزا في وحدة متفردة غير منفصلة عن التشكيلات الاجتماعية (من أسرة وجماعة رفاق ومؤسسة عمل ، ومركز خدمة عامة .. إلى غير ذلك .) . وينبغي لنا عند قياس الصحة الثقافية ، على هذا الأساس ، أن ننظر إلى هذا الفرد في أكبر تشكيلة ممكنة (أي إلى أكبر عدد من أفراد المجتمع أو عينة ممثلة لهم ، في أكبر نطاق ممكن) ، وفي شتى العلاقات ، والقطاعات ، والأبعاد ، وفي أشمل صورة .

الصحة الثقافية والصحة النفسية :

ولعل هذه النظرة هي أهم ما يميز الصحة الثقافية عن الصحة النفسية فالصحة الثقافية فيها شمول ، وفيها اعتبار لأكبر قدر من الأفراد والعلاقات (المؤسسات والتنظيمات) والعوامل والمتغيرات ، في قطاع العموميات والخصوصيات على السواء . وتحقيقها من أجل ذلك ، يحتاج إلى مجهود جماعي على أوسع نطاق ، وعلى أطول مدى بحيث يتضمن أكثر ما جيل واحد . كما أن هدفها في النهاية ، هو تكييف جماعة الأفراد للتغير ليكونوا أقدر على أحداث التغير في الاتجاه المنشود ، وتمكينهم من الاندماج مع أنفسهم ، ومع بعضهم بعضا ، وفي مؤسساتهم ، مع غيرهم ، لتحقيق لهم بذلك الرفاهية كأفراد ومجتمع يكونون عناصره .

أما الصحة النفسية ، فتتصبب أساسا على الفرد في حد ذاته ، وإن لم تنكر علاقته بغيره ، لأنه لا فرد بدون علاقة مع غيره . كما أن هدفها تحقيق السعادة والكفاية لهذا الفرد في عمر زمني معين - هو حياته وحده .

ثم إن الصحة الثقافية ضمان لتحقيق الصحة النفسية للأفراد . وليس العكس بالضرورة صحيحا . فقد نحكم على الفرد بأنه صحيح نفسيا ، وقد يبدو كذلك فعلا ، دون أن يدل ذلك على صحة مجتمعه الثقافية . فمجرد تكييف الفرد مع نفسه ومع غيره من الناس ، على النحو الذي يمكنه من إشباع حاجاته ، وشعوره بالطمأنينة والسعادة والكفاية ، يمكن أن يتخذ دليلا على الصحة النفسية . ولكن إذا نظرنا إلى هذا الفرد وإلى غيره من الأفراد ، في المجتمع الذي يكونونه ، وجدنا أنهم على حظ محدود

من الصحة الثقافية وفق المعايير العامة التي أشرنا إليها .

وفي نفس الوقت قد نجد من الافراد من يبدو انه غير صحيح نفسيا ، لا يشعر بالارتياح لعلاقات الناس بعضهم مع بعض ، ولا يجد سهولة في التكيف ، لانه لا يقنع بالمستوى الذي يتكيف عليه الناس . ويقضى معظم حياته حائرا ، داعيا للاصلاح ، ساعيا اليه ، عساه يستطيع رفع مستوى مجتمعه وثقافته .

وانعجب ان عيوب المجتمع وامراضه الثقافية قد تكتسب ، بحكم شيوعها وطول بقائها ، حصانة تعمي الناس عنها ، وتجعل اغلبهم يتقبلونها خلفا عن سلف ، دون ان ينقص ذلك من قيمتهم في المجتمع ، او يعد شذوذا فيهم كأفراد . وفي الوقت الذي تستطيع فيه الثقافة السائدة ان تحمي حالة النقص عنى هذا النحو في الافراد ، وتدافع عنها ، تجدها ترمى افرادا آخرين بالشذوذ لانهم يعترضون على بعض مظاهر هذه الثقافة ، ويسلكون سبيلا يسعى الى التغيير فيها ، حتى ولو كان ذلك من قبيل الاصلاح في بعض الاحوال .

وهكذا نرى ان سوء الصحة الثقافية لمجتمع من المجتمعات - او في قطاع سائد من قطاعاته - قد يؤدي الى سوء تشخيص الصحة النفسية ، بل انه يؤدي الى صعوبة تشخيص المجتمع لحالته الثقافية .

من الذي يشخص الصحة الثقافية :

اذا كان المجتمع في بعض الاحوال - والبعض قد يعنى الكثرة - يصعب عليه ، كما اسلفنا ، تشخيص احواله الثقافية ، وامراضه الاجتماعية ، فمن ذا الذي يحكم على صحته الثقافية اذن ؟ هل يترك ذلك لمجتمع آخر على نحو ما يفعل الانسان مع اخيه الانسان في مجال الصحة الجسمية ؟

لا شك ان لاحكام الغير وآرائهم وزن في الحكم على الصحة الثقافية لمجتمع من المجتمعات ، ولا شك ان المقارنة تؤدي الى استجلاء بعد جوانب الثقافة ، ولا شك كذلك ان الاحتكاك الثقافي يولد مزيدا من البصر بالامراض الثقافية من جانب الثقافات التي يحدث الاحتكاك بينها . لكن تشخيص الحالة الثقافية لمجتمع من المجتمعات ، في كل الاحوال ، لا يمكن ان يتم على الوجه الصحيح ، ولا يمكن ان يفيد كخطوة للعلاج والاصلاح ، الا اذا نظر المجتمع ، بأفراده ومؤسساته ، وادارته ، الى نفسه ، وحاول ان يشخص احواله تشخيصا موضوعيا . والمجتمع طبيب نفسه على هذا الوضع . ولا يمكن ان يعالجه خارج عنه او غريب عليه .

وعملية تشخيص المجتمع لحواله الثقافية ، بطريقة موضوعية (objectification) يمكن ان يقوم بها المجتمع بوحده ، ومؤسساته ، وتنظيماته المختلفة ، عن طريق المناقشة ، والبحث ، وتوفير الجو الكافي من الحرية . وهذا المستوى من التشخيص يمثل أعلى المستويات ، بل هو في الواقع « يوتوبية » ، تسعى المجتمعات الديمقراطية الى تحقيقها . وهي

لم تتحقق بعد ، حتى في المجتمعات التي يقال أنها خطت خطوات كبيرة في طريق الديمقراطية « السياسية » . فضغط مطالب الحياة على الافراد في هذه المجتمعات ، وجريهم وراء الرزق ، واثّر الجماعات الضاغطة ، وتسلط الايديولوجية الرأسمالية وتحكم اصحابها في معاش الناس وغذائهم الفكري وأجهزة الدعاية ، وعدم كفاية المستوى التعليمي بالنسبة لكثير من الافراد ، كل هذا يجعل عملية اشتراك أكبر قدر من افراد تلك المجتمعات في تشخيص صحتها الثقافية ، على النحو الذي قدمناه ، أمرا قاصرا أو مزيفا .

هذا من ناحية . ومن ناحية أخرى أدى النقص في أدوات القياس الاجتماعي ، وحدثة ظهور العلوم الاجتماعية وتعقد المجال الذي تعمل فيه على النحو الذي يجعل تقدمها يبدو وكأنه بطيئا بالقياس الى تقدم العلوم الطبيعية والرياضية في المجال المادي . كل هذا أدى الى صعوبة التشخيص في مجال الصحة الثقافية . وإذا كان « جاجارين » قد استطاع ان يرقب الارض من الفضاء ويشخص بعض معالمها ويشهد قارات بأكملها أو أجزاء كبيرة منها ، بفضل تقدم العلوم الطبيعية ، فان المجتمعات الإنسانية في شديدة الحاجة الى ثورة في العلوم الاجتماعية تمكن الانسان من تشخيص هذه المجتمعات تشخيصا شاملا موضوعيا عميقا .

ومن استعراضنا لتاريخ المجتمعات في الماضي والحاضر يتضح لنا أن تشخيص المجتمعات لحوالها قد جاء على يد فرد أو حفنة من الافراد منها وهؤلاء الافراد أوتوا من الحساسية الاجتماعية ، ومن نفاد البصر ، وعمق التفكير ، وسلامة الرأي ، والاستعداد للتضحية ، ومن السمو ، ما جعلهم يرتقون عن مستوى مجتمعاتهم ، دون ان يفقدوا الحساسية والاستجابة لها ، فيرونها في صورتها الكلية ، ولو بمقدار ، ويحددون مواطن العلة والداء ويصلون الى جذور المشكلات التي تعاني منها مجتمعاتهم ، ويفطنون الى نواحي القوة ، ويرسمون خطط العلاج ، أو على الأقل يشيرون الى طريق الاصلاح .

وعرف هؤلاء الافراد بتسميات مختلفة منها : الحكماء ، والفلاسفة ، والانبياء ، والعلماء ، والاساتذة والعلمون ، والحكام المستنيرون ، والمصلحون الاجتماعيون . واختلف هؤلاء الافراد في النقط التي بدعوا منها النظر والتفكير ، والمطالبة بالاصلاح . فمنهم من دخل الى دراسة المجتمع من زاوية الدين ، ومنهم من بدأ بالعدل والسياسة ، ومنهم من جعل الاقتصاد نقطة البداية .

ومهما يكن الامر فان جدوى افكارهم وقيمتها وفعاليتها في الاصلاح ، كانت تتوقف على درجة شمول نظرتهم الى المجتمع في النهاية ، وعلى مدى عمق هذه النظرة ، ثم على مدى استمرار هذه النظرة في المجتمع - وهو ما يوفره في العادة تتابع أكثر من جيل من المفكرين أو الفلاسفة أو المصلحين الذين يكمل بعضهم تفكير البعض الآخر .

كذلك اختلف هؤلاء الافراد في طرق ايصانهم لانطباعاتهم واحاسيسهم وافكارهم الى ابناء المجتمع ، وفي درجة توعية هؤلاء الابناء بها ، وعلى اساس هذه الطريقة والدرجة كان يتقرر مصير الاصلاح ايضا . فمن المصلحين من كانت اداته انكلام والمحاضرات ، ووسيلته نشر افكاره بين تلاميذه (كما فعل سقراط مثلا) ، ومنهم من سجل افكاره كتابة لتنشر بين الناس (كما يتمثل في محاورات افلاطون ، وكتابات روسو وكارل ماركس ، والشيخ محمد عبده) ، ومنهم من وجد ان هذا كله لا يكفي ، خصوصا اذا كانت وسائل النشر والاتصال الحديث من صحف ومجلات وكتب واذاعة ، تسيطر عليها قوى ارجعية ، ومن ثم قاد ثورة لتكون تعبيرا عن افكاره ، التي هي صدى لما يجري في الواقع ولما يعيشه ويأمله الناس ، ومثال ذلك ثورة ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ ، التي قامت في مصر الجمهورية العربية المتحدة لتعبر عن عدم الارتياح وعن عدم سلامة كثير من الاوضاع الاجتماعية وعن سوء صحة البلاد الثقافية .

ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ من حيث كونها اداة

فعالة لتشخيص الصحة الثقافية لمجتمعنا

لقد سبق ثورة ٢٣ يولية ١٩٥٢ محاولات لتشخيص ثقافتنا ومجتمعنا وهذه المحاولات ظهرت في صور شتى منها : التعبير بالقلم وباللسان ، وبالسيف أحيانا (كما حدث في ثورة سنة ١٩١٩) . ولكن هذه المحاولات جميعا اتسمت بالجزئية في النظرة وفي الدعوة الى الاصلاح ، بل اتسم بعضها بالسطحية ، هذا فضلا عن تكتل قوى الرجعية من استعمار واستبداد لاختناق هذه المحاولات وحصرها في أضيق نطاق ، وتعميتها عن جوهر المشكلات وجذورها المتشابكة المتداخلة . وكذلك الحيلولة دون استمرارها واتصالها على نحو يؤدي الى تكملة هذه المحاولات بعضها لبعض .

وامتازت ثورة ٢٣ يوليو على كل هذا بنظرتها الشاملة الى المجتمع من ابعاد مختلفة لم تقتصر على تشخيص خطر الاستعمار أو فساد الادارة الحكومية ، أو سوء الاوضاع الاجتماعية أو تخلف البلاد في مجال التصنيع ، أو سوء الاحوال التعليمية . وانما عبرت عن احوال المجتمع من جميع الوجوه ، وادركت الترابط بين مختلف نواحيه ، وأبصرت جذور المشكلات عميقة متداخلة متشابكة ، وحصرت جل مواطن الضعف وحددت مختلف الامكانيات ، لترسم طريق الاصلاح عريضا من بعد ذلك .

وادركت الثورة منذ البداية اهمية التوعية الشاملة واهمية تبصير جميع افراد المجتمع بأحوالهم ، وظروفهم وجعلهم أكثر احساسا بمشكلاتهم حتى يكون التشخيص عاما ، ويدركه ويسهم فيه كل فرد ، وبذلك يتحرك المجتمع في اوسع نطاق ، وبأكبر طاقة وبأعظم درجة من الاستمرار ، في طريق الإصلاح العريض ، ليحقق صحته الثقافية . ولجأت الثورة الى وسائل مختلفة أهمها انشاء الاتحاد القومي ، وهو التنظيم الذي يسعى الى الوصول الى كل مواطن لتحقيق هذه التوعية في الكفور والنجوع والقرى واحياء

المدن ، والذي يؤدي نشاطه واضطلاله بأعبائه الى ان يرى كل فرد نفسه وغيره وثقافته ، فيناقشها ويحاسبها ويقومها .

غير ان الثورة وما صاحبها من تنظيمات مختلفة لم تكن مجرد اداة تشخيص لثقافة مجتمعنا ، وانما كانت وسيلة تحقيق صحتنا الثقافية . وقبل أن نتناول هذه الوظيفة البناءة ، ينبغي لنا أن نعرض بعض مظاهر عدم الصحة الثقافية التي ورثناها من الماضي والتي تحاول الثورة علاجها وهي في سبيل تجديد المجتمع .

مظاهر سوء الصحة الثقافية في مجتمعنا :

عبر سوء الصحة الثقافية في مجتمعنا عن نفسه ، في وجود ثنائيات ومتناقضات صارخة في المجتمع ، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :-

- وجود القديم والجديد جنباً الى جنب ومعيشة أكثر من جيل ثقافي واحد في وقت واحد ومكان واحد ليبر عن تعارض في المعتقدات والاتجاهات وطرق التفكير واسلوب الحياة بين أبناء مجتمعنا .

- التفاوت الكبير بين الريف والمدن ، بل بين أحياء المدينة الواحدة .

- الفوارق الاجتماعية والمادية الكبيرة بين الافراد مما أدى الى تحكم فئة قليلة في اقتصاديات البلاد وسياستها على حساب حقوق أغلبية فقيرة من أبناء الشعب .

- انتشار الأمية بين سواد الشعب ، وضيق فرص التعليم ، واقتصار التعليم الثانوي والعالي على قلة تتسع المسافة الثقافية بينها وبين الغالبية العظمى من أبناء المجتمع .

- البعد الكبير بين الواقع ممثلاً في سلوك الناس وأفعالهم وبين النظر ممثلاً فيما يجري على ألسنتهم ، وفيما يحفظه تراثهم من روحانية قيمة في الكتب .

كذلك عبر ضعف الصحة الثقافية في مجتمعنا عن نفسه فيما بدا من تداخل وتطل ثقافي ، آيته السلبية ، وضعف روح الابتكار ، والتشبث الأعمى بالتقديم ، أو الجري الأعمى وراء الجديد ، وتقديس الماضي والتباهي به دون التفكير فيه ، أو تعظيم كل ما هو غريب أجنبي بصرف النظر عن قيمته وجوهره ، وأدعاء العلم ، وتمجيد الذات ، والتقليل من شأن الغير والتشكك في أعمالهم ، والتشبث بالسلطة ، والتهرب من المسؤولية ، والانتهازية والانانية ، والترفع عن العمل البدوي ، والبعد بين الحاكم والمحكوم ، والتواكل والتفاني ، وتستر الفرد أو الجماعة على عيوبها ، وشدة حساسيتها للنقد في الوقت الذي تستبجح فيه لنفسها التجريح في الغير وتصيبه أخطائه .

ثم ان سوء الصحة الثقافية في مجتمعنا تبرز عن نفسه اصدق تعبير في عدم وجود صورة واضحة او دقيقة لهذا المجتمع عن نفسه ، وفي عدم وجود هدف محدد كبير لمستقبله ، في عصر اشتدت فيه حاجة المجتمعات - خصوصا المتخلفة منها - الى معرفة قدر نفسها وتحديد هدفها والسعى وراء هذا الهدف بكل قوة وسرعة ممكنة .

ولسنا هنا بصدد عرض مفصل لامراضنا الاجتماعية ، وتشخيص دقيق لصحتنا الثقافية . وكذلك لسنا هنا بصدد استقصاء مفصل لاسباب هذه الامراض ، وسوء صحتنا الثقافية . وانما يكفي ان نذكر هنا ان هذا الوضع قد امتد علينا ظروف الزمان والمكان ، كما امتد علينا عوامل من داخل مجتمعنا ومن خارجه سواء بسواء . فنحن مجتمع له عمر طويل ، ملئ بالخبرات الحقة والمرة ، وتعاقبت فيه مراحل الشباب والشيخوخة الثقافية . ويمتاز المجتمع عن الكائن الحي في انه قادر على التجدد بعد شيخوخته . وما اصابنا من امراض انما هو من نتائج مراحل الشيخوخة التي مررنا بها واهمها : شيخوخة عصر السيادة التركية العثمانية التي ظلت غالبة علينا حتى اواخر القرن التاسع عشر واول القرن العشرين . والى جانب الاستبداد والرجعية والجهل الذي خيم على مجتمعنا تحت السيادة التركية العثمانية ، عانى مجتمعنا عزلة عن غيره من المجتمعات في مرحلة حاسمة من مراحل التطور العالمي الا وهي مرحلة النهضة الاوربية ، والاخذ باسباب التقدم العلمي والتطبيق العلمي ، والتطور الديمقراطي والاشتراكي .

وعندما اخذت البلاد تفيق الى ما يحدث في الغرب من تطور وتغير لم يسبق لهما مثيل في تاريخ الانسانية ، كانت امم الغرب قد احكمت قبضتها من حول بلادنا تمهيدا للسيطرة عليها .

وهذا الاحكام من جانب الغرب لقبضته من حولنا ومحاولته السيطرة علينا ، كان اكثر من مجرد سيطرة سياسية او عسكرية ، وانما كان تعبيراً عن تفوق ثقافي لمجموعة من المجتمعات على مجتمعات اخرى . وفطن بعض ابناء ابلاد وحكامها الى هذا التفوق ، وحاولوا رد التحكم والسيطرة بتفوق ثقافي مثله . ومن ثم شرعت بلادنا منذ اوائل القرن التاسع عشر تأخذ باسباب المدنية الحديثة ، وتحاول تجديد شبابها لتقف موقف الند من بعض امم الغرب الفتية الطامعة . غير ان طابع التقليد والاضافة اكثر من التمثيل ، والسطحية اكثر من العمق ، كان الغالب في هذه المحاولة ، وهذا فضلا عن تأمر الاستعمار ضد مجتمعنا وحرصه على تخلفه وتفككه ، فادى هذا الى انقضاء قرن ونصف قرن من الزمان دون ان يصيب مجتمعنا تغيير جذري او يحدث فيه تجديد هادف يمتد الى اعماقنا في شتى القطاعات او يصل الى حالة استقرار مناسبة . واصبحنا بعد هذا كله في خيرة ثقافية بدت آثارها في الثنائيات والمتناقضات والافصاف التي قدمناها ، ويزيد هذه الحيرة والتردد ازدياد سرعة التغير من حولنا ، وتقدم العالم بخطوات واسعة خاطفة ، وظهور ايدولوجيات متعارضة متضاربة ، وقيام الصراع بين كتل دولية على نحو يهدد الامن والسلام - وهما الشرطان الاساسيان للازمان لبناء الحضارة .

هذا عن العوامل الخارجية ، أما العوامل الداخلية - ممثلة في قيادة المجتمع ، ومؤسساته وجماعاته وافراده ، وهى الفيصل اثنائى في الاستقرار والصحة الثقافية ، فتتخلص في أن المجتمع اعوزته طوال قرن ونصف قرن قيادة متصلة رشيدة ، وهى ان توافرت في بعض المواقف كان يعوزها اما الاندماج في الشعب والعمل من أجله من ناحية ، أو شمول النظرة وعمقها فضلا عن توافر السلطة والفرصة لها للعمل من أجل الشعب من ناحية أخرى . ثم أن هذه القيادة - رغم توافر السلطة والفرصة لها في بعض الاحيان - قد وجهت معظم طاقات المجتمع واستنفدت خارج نطاق المجتمع بدلا من ان تركزها في تغييره ، والنهوض به ، وتمكينه من ان يضطلع بدوره في تغيير نفسه بنفسه .

والى جانب عامل القيادة كان هناك القصور الذاتى ، التكامن في كثير من مؤسسات المجتمع ونظمه وجماعاته ، وهو قصور انتجته فروع الجهل والاستبداد والتبعية . وقد احوال هذا القصور المجتمع في بعض قطاعاته الى عناصر جامدة مناهضة لبعض حركات الاصلاح او معطلة لها على الاقل .

يضاف الى هذا عامل التعليم الذى لم يرتفع عن مستوى الاوضاع التى وجد فيها ، والذى اقتصر على كونه مجرد مرآة تنعكس عليها ظروف المجتمع ، فكان هناك التعليم الدينى ، والتعليم المدنى ، والتعليم الاجنبى ، وكل نوع من هذه الانواع كان أشبه بعمل لنمط ثقافى معين يسعى الى دوامه واستمراره منفصلا عن الانماط الثقافية الاخرى . بل ان التعليم بشتى انواعه كان - بحكم محتواه وأهدافه - عاملا من عوامل عزل الافراد المتعلمين عن واقع مجتمعهم ، وترفعهم عن سواده الذى حظى بالقليل من العلم أو حرم منه على الاطلاق ، وسخطهم على اوضاعه دون ان يفكروا فيها أو يتزودوا بالمهارات اللازمة لتحسينها .

ولم يدر بخلد القائمين على التعليم انه يمكن تحويله الى اداة فعالة في النهوض الاجتماعى والتجديد والتكامل الثقافى . وهكذا بدلا من ان يكون التعليم في مجتمعنا هذه الاداة ، صار عاملا من عوامل حيرتنا وتفككتنا وتخلفت الثقافى .

الثورة سبيل الصحة الثقافية :

من هذا الموقف ، ووسط هذه العوامل نبعث ثورة ٢٣ يوليو لتعبر عن حالة عدم ارتياح أو رضا عن هذا الموقف ، ولتحدد موقفها من تلك العوامل وتشرع في اعادة بناء المجتمع على اسس تكفل له شرط الصحة الثقافية .

والثورة هى السبيل الوحيد لتحقيق ذلك . فضخامة العوامل التى تمكن وراء الموقف ، وتعدها ، لا يمكن مواجهتها الا عن طريق الثورة . وطابع السرعة الذى يتسم به العصر ، والذى ينبغى ان يتسم به تفسيرنا وتطورنا ، لا يمكن ان يتحقق الا عن طريق الثورة . والوصول الى الجذور

واعماق المشكلات ، والشمول في مواجهتها ، لا يمكن ان يتحقق الا عن طريق الثورة وبأسلوب ثوري كذلك .

وقد نجحت الثورة في اتخاذ خطوات جريئة ما كان يمكن ان تتحقق الا بالثورة ، فتحرير البلاد من الاستعمار ، ومن الاستبداد الملكي والحزبي وتقليد أظافر الانتهازية والرجعية وجماعة الرأسمالية ، وتقويض دعائم الاقطاع والاحتكار - كل هذا في سنوات معدودات ، ما كان يمكن ان يحدث الا عن طريق الثورة . وهذا الحدوث عدل الميزان الثقافي المقلوب لبلادنا ، وفتح الطريق نحو الصحة الثقافية .

والطريق نحو الصحة الثقافية يبدأ بتحديدنا لواقعنا ، وتقديرنا لامكانياته ، ورسم صورة لمستقبلنا في ضوء هذا الواقع وهذه الامكانيات ، وفي اطار فلسفة قوامها تقدير قيمة الفرد والعدالة الاجتماعية والعمل من أجل مصلحة الجماعة ومنهجها العلم والطريقة العلمية في الوصول الى حل المشكلات ، وعمل تخطيط دقيق محكم مرن للوصول الى هذه الصورة ون ترجمة هذه الفلسفة الى واقع ، ثم تعبئة الجهود تعبئة شاملة من أجل الوصول الى الاهداف المشتركة .

وقد سارت الثورة بالفعل في هذه الاتجاهات ، فدأبت على تحديد امكانياتنا البشرية والمادية وتقدير ظروفنا التاريخية والجغرافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ورسمت صورة مجتمع جديد يقوم على أسس اشتراكية ديموقراطية تعاونية ، ويحقق آمال العرب في وحدة شاملة ، ويؤمن بالحياد الايجابي والتعايش السلمي ، هذا فضلا عن وعيه وسعيه لتحمل مسئوليات القيادة الوظيفية بين الشعوب حديثة النمو في افريقية واسيا .

ووسيلة المجتمع الجديد في هذا كله هي الاخذ بأسباب العلم الحديث على اوسع نطاق ، واعادة النظر في تراثنا لاستخلاص العناصر والقيم التي تحيل هذا العلم أداة لاسعاد الفرد والمجتمع والبشرية جمعاء .

واذا كان المعيار الاول للصحة الثقافية ان يصبح المجتمع -- بأفراده وجماعاته ومؤسساته ، قادرا على ان يشخص حالته وينقد نفسه نقدا بناء ، من أجل الوصول الى علاج نفسه بنفسه ، فانه ينبغي ان ننظر الى تشكيلات الاتحاد القومي وتنظيمات الادارة المحلية على أنها وسائل فعالة في تحقيق هذه الغاية ، كما ينبغي ان يقوم كل فرد منا بدوره ونشاطه فيها على النحو الذي يخلصه من التكلس والتقوقع الذي وقع فيه آباؤه وأجداده منذ مئات السنين ، ويجدد نفسه من بعد ذلك ، ويرى مكانه في التخطيط العام في المجتمع الجديد ليسهم في بنائه على بصيرة وبالفعل .

التربية والصحة الثقافية :

لسنا في حاجة الى ان نناقش او نؤكد أهمية التربية في تجديد المجتمع وتحقيق صحته الثقافية . انما الذي ينبغي ان نناقشه وان نؤكدده هو

نوع التربية التي تحقق هذا التجديد ، وهذه الصحة الثقافية . فالعبارة ليست في ان تقدم تعليما ايا كان نوعه ، وكيفما كان قدره . وانما بان تقدم هذا التعليم مشروطا بشروط معينة ، تحدد كنه ونوعه ، ومنهجه . ووجهته ووظيفته ، حتى يصبح قادرا بالفعل على احداث التجديد المنشود . فالتعليم لا يمكنه ان يكون قوة فعالة في التجديد الثقافي الا اذا تركزت الجهود لتجديده هو بالفعل .

وقد حسب البعض ان التعليم بحكم طبيعته عملية بطيئة في احداث التغيير ، بل انه بحكم هذه الطبيعة اداة من أدوات المحافظة . وهذا صحيح اذا استمر التعليم على حاله في جوهره ، وبأوصافه التي درج عليها . بل انه اذا بقي كذلك صار اداة من أدوات التخلف والجمود ، والرجعية . وما اخطر ان يكون التعليم كذلك في عصر الثورات والانطلاق من أجل الصحة الثقافية .

ولئن كانت الدول المتقدمة ، التي قطعت شوطا كبيرا في طريق النهوض قد نظرت الى التعليم على انه اداة من أدوات التجديد ، واعادت النظر فيه على نحو يمكنه من ان يكون كذلك ، فان الدول حديثة النمو أشد حاجة الى هذا النظر واعادة النظر اذا أرادت بالفعل ان تخطو خطوات واسعة الى الامام تعوضها - ولو اثنى حد ما - ما فاتها في ظل الاستعمار ، والاستبداد ، والاستغلال ، والاضطراب .

ولكى يكون التعليم اداة من أدوات التجديد ، وعاملا فعالا في تحقيق الصحة الثقافية لابد له اولا ، من ان يتحقق فيه شرط الاتساع بحيث يتناول كل فرد من أبناء الشعب ، ولا بد ان يقترن شرط الاتساع بشرط الكفاية في طول التعليم او مدته . فالتسليم بان ست سنوات - او حتى سبعا - تمثل الحد الأدنى من التعليم اللازم لكل مواطن يحتاج الى اعادة نظر جدية من المسؤولين وافراد الشعب على السواء في عصر تقدم فيه العلم حتى تجاوز الفضاء ، وتضاعفت فيه مطالب الحياة ، وأصبح للمواطنة مواصفات والتزامات جسيمة . ولا شك ان كل هذا يحتم علينا اطالة مدة التعليم الاجباري لجميع أبناء الشعب .

وثمة بعد ثالث هو عمق هذا التعليم وجودته . والمتبع لتاريخ التعليم في بلادنا يلاحظ ان معظم الجهود التي بذلت من أجل تحسين التعليم قد تركزت (١) حول المادة الدراسية والتراث الاجتماعي و (ب) حول الطفل واهتماماته - كما ظهر على وجه الخصوص في المدارس النموذجية . غير انه في ضوء مفهومنا للصحة الثقافية في الوقت الحاضر ، ينبغي ان تؤكد انه على الرغم من ان هذه الاتجاهات قد أسهمت في تحسين التعليم وبالتالي في تحسين المجتمع ، الا ان حاجتنا اليوم شديدة لاتجاه اشمل ، يجعل الدراسة في المدرسة تتركز على ثقافة المجتمع ، خصوصا الجانب الحي منها الذي يمس حاضر ومستقبله ، أي واقع هذا المجتمع من حيث مشكلاته وامكانياته ، وقضايا وظروفه ، وما يرجوه هذا المجتمع لنفسه في المستقبل القريب والبعيد ، وهو ما يمكن تسميته « يوتوبية » هذا المجتمع - بشرط

أن تقوم هذه الدراسة على أسس علمية ، وتنمى اتجاهها علميا اجتماعيا في الأفراد .

ويتصل بهذا البعد الثالث توجيه التعليم للاضطلاع بدوره في رفع مستوى البيئة بطريق مباشر ، اذ ليس يكفي في عصر يحدث فيه التغير بخطى سريعة ، وعلى نطاق واسع لم يسبق له مثيل ، ان تكون وظيفة المدرسة مجرد اعداد اجيال المستقبل ، وانما ينبغي ان تنسج وظيفة المدرسة بحيث تتضمن إعادة تربية الكبار ، وإعادة توجيههم على نحو يحدد قيمهم وافكارهم ، ومعتقداتهم ، وفق الفلسفة التي ننشدها ووفق مطالب العصر العلمية والتكنولوجية التي يشتد الحاجةا علينا يوما بعد يوم .

والبيئة بمؤسساتها ومشكلاتها هي العمل ، او مادة الدراسة لهؤلاء الكبار ، بل انها يمكن - او ينبغي في الواقع - أن تكون مجال الدراسة ومحورها . بالنسبة للأطفال والشباب . والمسألة بعد هذا كله لا ينبغي تصورها في

صورة ذات شقين منفصلين ، شق يتناول الصغار والشباب من ناحية ، وآخر يتناول الكبار من ناحية أخرى . وانما ينبغي النظر اليها نظرة كلية عضوية تتضمن الأطفال والشباب والكبار على السواء في مواقف تعليمية

مشتركة ، وفي مشروعات اصلاحية تهم الجميع . وبفضل هذه المواقف والمشروعات يمكن تقريب الفوارق بين الاجيال الثقافية والزمنية المختلفة ، كما يمكن تجميع القوى في أشمل صورة ممكنة ، تبشر بتحقيق بعض العناصر الأساسية في صحتنا الثقافية .

عامل رابع أساسي في جعل التعليم اداة فعالة من ادوات التجديد والصحة الثقافية وهو المعلم الصالح الكفاء . وشرط الكفاية والصلاحية في المعلم ان يكون على حظ من التعليم يقابل حرج المرحلة التي يعيشها الانسان في النصف الثاني من القرن العشرين ، وخطورة المهمة الملقاة على عاتق التربية في التوجيه الاجتماعي والتجديد الثقافي ، هذا فضلا عن المطالب الاستثنائية الفريدة التي تخص مجتمعنا العربي بالذات .

ويتصل بشرط كفاية المدرس وما ينبغي ان يقابلها من تقدير له - شرط آخر هو توافر الادارة المدرسية الواعية الايجابية الفعالة . ولكي تكون الادارة المدرسية واعية لابد للقائمين عليها من الالام بمشكلات مجتمعهم ، وأهدافه ، وظروف بيئاتهم ، مثل المامهم بمبادئ الادارة واتقانهم لمهاراتها الفنية والانسانية في اطار ديموقراطي تعاوني ، ووعيمهم في كل الاحوال بأن

الادارة المدرسية ليست سوى وسيلة لتحقيق اهداف التعليم وترجمة فلسفته ، واذا كانت هذه الوسيلة تتشكل بالاهداف والفلسفة فانها من ناحيتها تؤثر في صدق تحقيق هذه الاهداف وترجمة هذه الفلسفة .

ثم انه لكي تكون الادارة المدرسية ايجابية فعالة لابد ان يتوافر لها على مستوى المدرسة على وجه الخصوص القدر الكافي من الحرية والتصرف ، والامكانيات حتى يمكن للمدرسة ان تكون بالفعل قوة تغير في الصغار والكبار . وتؤدي دورها بتغييرها هؤلاء الصغار والكبار في تغيير البيئة ذاتها . غير

أنه ينبغي أن يلاحظ أن الحرية والسلطة الكافيتين ينبغي أن يقابلهما شرط الكفاية والوعي في الإدارة المدرسية .

والأمل معقود على نظام الإدارة المحطية في أن يكفل الحرية والسلطة اللازمين لكل مدرسة ، وفي أن يراقب وجود هذه الحرية وهذه السلطة في أيدي واعيّة قادرة .

بقي شرط آخر لجعل التعليم أداة من أدوات التجديد والصحة الثقافية وهو أن يكون هذا التعليم موجها بمعنى أن يسير وفق تخطيط شامل دقيق، يستمد وقائعه من التخطيط العام للدولة في المجالات المختلفة داخل الأطار الفلسفي القومي . وليس يكفي أن يسير التخطيط للتعليم مجرد الاتجاهات العامة للدولة ، وإنما ينبغي أن يبنى على تفاصيل كل اتجاه ، ومدى سرعته ، واتساعه . وبدون هذا لا يكون التخطيط دقيقا ، ويفقد التعليم مقوما أساسيا من مقومات قوته في التجديد الاجتماعي ، وخاصة إذا كان المجتمع اشتراكيا أو هو في سبيل كونه اشتراكيا .

كذلك ينبغي الحذر من تحول التخطيط في التعليم إلى أداة من أدوات الجمود ، والتخلف بدلا من أن يكون سبيل توجيه تقدمي . لهذا وجب أن يكون التخطيط مرنا ، ومحل تعديل ومراجعة على الدوام في ضوء الاحتياجات المحلية المتجددة ، والتطورات القومية والعلمية المستجدة أو المتنبأ بها .

والخلاصة أن الصحة الثقافية لمجتمعنا رهن إلى حد كبير بالصحة التعليمية ، أنصح هذا التعبير . وهذه الصحة لا تكون بمجرد زيادة سنة في مدة الإلزام ، أو تعديل شروط القبول في مرحلة من المراحل أو إطالة مدة إعادة المعلم بمقدار ، أو إضافة مادة جديدة أو جزء من مادة وحذف أخرى في المنهج ، أو إعادة النظر في خطة الدراسة ، وتوزيع حصص الأسبوع ، إلى غير ذلك من الجزئيات والتفاصيل . فهذه ، وإن كان لا ينكر قيمتها ، إلا أنه ينبغي أن يكون النظر فيها وأجراؤها داخل الهيكل العام للتعليم ، بفلسفته ونظامه ، ومحتواه ، وأساليبه وإدارته . هذا التعليم الذي ينبغي أن يتجدد على نحو يبعث فيه الحيوية والشباب ويجعله قوة في مقدمة الإصلاح الثقافي .



تقويم فنون الأطفال

للدكتور محمود البسيوني

وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

بعد أن ينتهى مدرس التربية الفنية من شرح دروسه ، فإن عمليته التربوية لا تنتهى عند هذا الحد . إذ يجب عليه أن يقوم رسوم تلاميذه وانتاجهم الفنى على اختلاف صوره . وتقويم هذه الاعمال معناه نقدها لإبراز ما حقته من محاسن ، وما عجزت عن تحقيقه . ومعيار هذا التقويم يرتبط بالهدف الذى كان يتوخى المدرس تحقيقه منذ بداية الدرس حتى نهايته . وللتقويم وظيفة جوهريه ، فمن طريقه يسير المعلم فى خطوات نامية مستقرة ، وينهج منهاجاً علمياً فى بحثه . ويجد مبدأ التعلم : من الخبرة وبالخبرة وللخبرة ، مجالاً لتحقيق فى هذه الناحية . فالكائن الحي السليم هو الذى إذا اكتسب خبرة استطاع أن يحلها ويخرج منها بتعميمات تصلح للاستخدام فى المواقف المستقبلية . ولذلك فإن الخبرات التى يمر بها كل تلميذ ما هى الا وسيلة لخبرات أرقى . ولكن هذه الخبرات اتالية لا يحسن المدرس تكييفها الا اذا كان ملماً بالمأسس سليماً بأوجه النقص والمحاسن فى الخبرات السابقة . وكذلك يجب أن يسجل فى نهاية كل درس الملاحظات الرئيسية التى خرج بها المدرس من تحليله للنتائج . فهذا تلميذ يبعثر الوحدات ، ولا يستطيع أن يربط بين بعضها والبعض الآخر . وهذا التلميذ الآخر يكرر وحداته بدون نمو ، وبدون تكييف . وهذا الثالث لا يجيد خلط الألوان أو إبرازها ناصعة ، فتبدو ورقته فى النهاية معتمة ، وهذا الرابع وغيره من التلاميذ يصنعون رسوما تجمع بين عناصر لا تناسب بينها . وهؤلاء التلاميذ لا يحسنون صقل الطين الذى يستخدمونه فى تعبيرهم ، فتخرج النتائج وفيها علامات أصابعهم ، أى تخرج ناقصة فى الشكل العام ، وفى القيم التى تتضمنها علاقات الأجزاء . كل هذه النواحي يجب أن يسجلها المعلم فردياً وجمعياً ليصل فى النهاية الى أعداد نفسه ووسائله لتكييف الدرس الجديد على ضوء هذا النقد . وهناك تقويم احصائى يستطيع به المعلم أن يستنتج مدى نجاح كل درس وتحقيقه لغرضه ، يستطيع مثلاً أن يحصر الاعمال الممتازة والمتوسطة والضعيفة والاوراق الشاذة ، ويتبع هذه العملية من درس الى آخر ليرى نتيجه فى النهاية .

التقويم على أساس وضع درجات لكل تلميذ :

ويتبع بعض المدرسين تقويم أعمال التلاميذ بوضع درجات لكل عمل . ووضع الدرجات عادة يثير مشكلة ، وبخاصة فى الامتحانات العامة نظراً لاختلاف المعايير عند المدرسين . فبعض المدرسين والآباء مازالوا يعتقدون أن النضج الفنى يتوقف على مدى صلة الانتاج الفنى بالطبيعة . فالرسوم ذات المظهر الطبيعى تنال فى رأيهم عادة درجات ممتازة ، فى حين أن الرسوم الرمزية لا تنال الا أقل الدرجات . وطبيعى أن هذا يسئ الى الطفل والى تعهد الاختلافات الفردية بالرعاية . فإذا سلمنا أن لكل طفل نمطه المميز

كان من الواجب أن نقيس انتاجه الفنى من وجهة نظر هذا النمط ونضع له التقدير الملائم . فى هذه الحالة ستكون العبرة فى التقويم بتكامل العمل الفنى فى ذاته ، بصرف النظر عن صلته بالطبيعة . فاذا كان هذا العمل على درجة من الاحكام فى علاقاته ، وفى المعنى الانفعالى الذى يتضمنه ، استحق درجة اعلى من المتوسط ، أما اذا كان هذا التعبير مفككا لا رابط بين عناصره ، بعضها ببعض ، وبين ثنياه اتجاهات استهتارية تدل على عدم العناية بالاجراج والرجوع الى مرحلة اقل سنا ، ففي هذه الحالة يعطى الطفل تقديرا اقل من المتوسط . والتقدير فى هذه الحالة يستحسن ان تكون فردية ، وخاصة بالتلميذ ذاته ، وتؤخذ لقياس نموه الفردى لا للتشهير به وسط اقرانه فى الفصل . فإى تقويم سليم هو تقويم فردى يجب ان يقاس على ضوء أعمال التلميذ السابقة ، وما استطاع أن ينتجه فى كل خطوة بالمقارنة الى ما سبق تحصيله .

المعارض كوسيلة للتقويم :

وقد يلجأ المدرس من حين الى آخر الى عرض نتائج التلاميذ فى ردهات المدرسة أو فى حجرة الرسم أو الاشغال معترفا بأن تلاميذه هؤلاء حققوا نجاحا ملحوظا . فهذا اعتراف ، فى الحقيقة ، له وقع أهم من الدرجة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ . اذ ان المدرس بهذه الطريقة يعترف بشخصياتهم ويشجعهم بطريق ضمنى على الاستمرار فى هذا التفوق . ويقر لهم بمركز اجتماعى مرموف وسط اقرانهم الذين لم تعرض نتائجهم بالمثل . ووسيلة العرض هذه سلاح ذو حدين . فاذا لم يتخير المعلم الاعمال الجيدة التى تستحق اعرض فعلا ، واذا ما استبدل بمستويات الاطفال مستويات مشوهة للبالغين اساء بذلك الى عملية التربية كلها . ولذلك يجب ان يستخدم مدرس الرسم والاشغال عمليات العرض استخداما منظما ذا هدف ، ويغيرها من آن لآخر ليتيح الفرصة لعرض الانماط المتعددة ، والموضوعات المختلفة وما يرتبط بهامن تقاليد .

وقد يلجأ المدرس الى نشر بعض أعمال تلاميذه فى مجلة المدرسة ، او فى بعض المجلات الخارجية ، فهذا ايضا له قيمته بالنسبة للاعتراف بهؤلاء التلاميذ ، ودفعاً لهم للاستمرار فى تفوقهم .

ولسنا من انصار اعطاء الجوائز للمتفوقين ، فالجوائز عادة حوافز خارجية ، ويجب أن يتعود التلاميذ الاتقان أو الدقة والتفوق على اساس تنبعث من ذاتياتهم ، وفى هذه الحالة سنتوقع لهم الاستمرار فى نشاطهم أكثر من أولئك الذين يكرسون جهودهم فقط للحصول على الجوائز الخارجية . فاذا لم يكن هناك جوائز عطلوا نشاطهم ووجهوه توجيها آخرى وعلى العموم فان أى تقويم لأعمال التلاميذ الفنية يجب أن تراعى فيه النقط الآتية :

- ١ - مستويات التعبير الفنى التى تمثلها أعمار التلاميذ العاديين .
- ٢ - مدى تحقق القيم الفنية والعلاقات الجمالية ، والمعانى المختلفة فى العمل الفنى الواحد .

- ٣ - مدى تأصل الصفة الابتكارية في تنظيم العمل الفني وتشكيله .
- ٤ - تكوين اتجاهات دائمة نحو مزاولة الفن في المستقبل والاستفادة منه في وقت الفراغ .
- ٥ - انعكاس القيم الفنية التي يتعلمها التلميذ داخل الدرس على مشكلات الحياة التي يعيشها .

تطبيق المستويات المتعارف عليها كوسيلة للتقويم :

وقد ياجأ المدرس الى استخدام مستويات التعبير الفني المتعارف عليها كمعايير لقياس قيمة الانتاج الفني للطفل ، ويتم هذا عادة بمضاهاة انتاج الطفل في زمن محدد بالمستوى المتعارف عليه للطفل العادى الذى يشابهه في سنه . فاذا ما انتج طفل عمره ١٠ سنوات رسوما أو أعمالا فنية لا ينتجها الا اطفال عمرهم ١٢ أو ١٥ سنة ، فان المدرس قد يأخذ ذلك على أنه دلالة على قدرة خاصة لدى الطفل سوف يكون لها قيمة في المستقبل ، وتستحق منه التشجيع والرعاية . وليس هناك اثبات محدد يمكننا الاعتماد عليه لاستنتاج التفوق الفني لمثل هذا الطفل . هذا على الرغم من أن نفس الاسلوب جدير بالتأمل .

فكون رسوم الطفل أو انتاجه الفني يمثل سنا انضج من سنه لا يعنى بالضرورة أن تكون هذه الرسوم على مستوى أحسن ، إذ أن رسوم البالغ ليست المثل الأعلى للكمال بالنسبة للأطفال . فان الطرق التي يتبعها الطفل في انتاجه الفني والاسس التي يعتمد عليها في تدوقه للفن تتناسب جميعها مع طفولته مشلما تتناسب أسس التعبير الفني لدى المراهق بالنسبة للمراهقة ، وأسس التعبير الفني عند البالغ بالنسبة للبالغ ، وقد نجد أن الاطفال الذين يمارسون مستويات أعلى من مستويات زملائهم الفنية قد يكون هذا دلالة على حالة غير سليمة .

لذلك يتضمن كل مستوى فنى يمثل عمرا من الاعمار متنوعات يمكن أن تستخدم كمعيار لقيمة الفن الذى ينتجه هذا العمر ، كما يمكن أن تقاس به مقدرة الطفل الفنية ، ويمكن أن نطلق على هذه المتنوعات « التنوعات ذات القيمة » ، فاذا تصورنا طفلين في سن السادسة من العمر ، يرسمان ما هو متعارف عليه بالنسبة لاطفال السادسة ، أى يرسمان رموزا بسيطة ، ومسطحة تعبر عن مدركات فكرية أكثر من أن تعبر عن تقليد للمظاهر الخارجية ، ولكن رسوم أحد الطفلين مبتكرة ، وتمتلىء بكثير من التفاصيل ، والحوادث المتخيلة ، والتصميمات المثيرة ، والحركات التي تعبر عن الموضوع ، كما ترتبط عناصرها ببعضها ببعض في توافق ، وفي انسجام ، في حين أن رسوم الطفل الاخر خاوية وجافة وعلى وتيرة واحدة ، وغير مرتبطة الاجزاء ، وفقيرة في دلالتها . فرسوم الطفل الاول محددة ومثيرة وملبئة بالحيوية من أوجه كثيرة . أما رسوم الطفل الاخر فتظهر بالمقارنة ميتة وغامضة وليس بها حيوية من كل الوجوه . فكل رسم من رسوم الطفلين ينتمى الى سنه ، ولكن أحد الطفلين يحقق جانب النمو وامكانياته ، أكثر مما يحققه الاخر .

وليس من السهل أن نحدد مثل هذه القيم في قواعد موضوعية ، كما أنه ليس من السهل أن نثبت توافر مثل هذه القيم ، أو عدم توافرها في الحالات الفردية . ولكن إذا تناولنا أمثلة متباينة ، ظهرت لنا هذه الحقائق بوضوح ، وما يهمنا من ناحية التقويم في هذا المجال أننا حين نتحقق أولا من أن تعبيرات الاطفال تتفق مع مستويات تعبيرهم فيظل أمامنا مجال واسع لإدراك الفروق في القيم التي تتضمنها بعض هذه الرسوم ، والتي يفتقر إليها بعضها الآخر . وهذه القيم في الحقيقة تمثل جوانب نامية في رسم الطفل ، وترتبط بالقيم الفنية ذاتها . فإن أى طفل في سن السادسة من العمر ، يمكن أن يرسم ما يتفق مع مستوى عمره ، ومع ذلك يمكن أن تظهر دلالة في رسومه تدل على نضج يميزه عن طفل آخر ، في نفس السن . ولعل عوامل الفرق في هذه الحالة ترجع إلى القدرة على التوفيق البدوي ، والقدرة على ترجمة المدركات الفكرية في أشكال لها دلالات موضوعية وذلك باستخدام مختلف الخامات .

وما يقال في حالة طفل السادسة من العمر يمكن أن يقال أيضا في حالة تأملنا لفن البالغ حينما ننظر إليه على أنه تعبير يرتبط بمراحل ثقافية أو حضارية متنوعة . فهذه تعبيرات ذات طبيعة بدائية ، وتلك تعبيرات تتقدم نحو المدنية ، ومع ذلك فإن التعبير في كلتا الحالتين يتضمن قيمة فنية يمكن التعرف عليها . والنقاد عادة يستطيعون تمييز الأشكال الجميلة في الفن البدائي من الأشكال الفثة ، كذا الأشكال الجميلة من الأشكال الفثة في الفنون المتقدمة ، وما زال النقاد يعجبون بنماذج من الفن البدائي ويضمونها إلى متاحف الفن ، في حين أن إنتاج البالغين من الفنون المتحضرة يعتبر أقل من المتوسط ، ويرفض . معنى ذلك أن الفرق بين الفن الذي نعتبره على مستوى قيم ، والفن الذي نعتبره في مستوى ردىء لا يمكن أن نفهمه على أساس التفريق بين فن متمدين ، وفن بدائي ، أو بين فن البالغ وفن الطفل ولذلك فإن الرسوم الرمزية التي ينتجها صغار الاطفال لا يمكن النظر إليها على أنها رسوم متأخرة ومتخلفة عن تلك الرسوم الواقعية ، التي تتضمن قواعد المنظور . فإن هناك نموا متنوعا لتلك الرسوم الرمزية ، وتحمل طرازا فرديا ، ويمكن أن نجد لها انعكاسا ناميا في حالة أى تصوير للفنانين من الفنانين المصريين القدماء .

وهذه الاسس التي ذكرناها بعاليه تتفق تماما مع هدف التربية الفنية في التعليم العام ، حينما ننظر إليه على أساس دوره في تكامل الشخصية . ولكن حينما يقصد بتدريس الفن أهدافا مهنية ، وتنمية مهارات متخصصة للأغراض التجارية ، فمن المعقول في هذه الحالة ، أن ننشد في نضج المستويات الفنية للتلاميذ ما وصل إليه البالغون من مستويات ، ومهارات . ولكن في حالة تدريس الفن على مستوى ثقافي في التعليم العام ، فإن هذه المقارنة غير ضرورية . وكذلك فإن العناية في الإخراج ، ونعومة النتيجة ، وصقلها ، ليست دائما صفات مستحبة في إنتاج الاطفال الفني . إذ أنه في كثير من الأحيان تفقد هذه الصفات رسوم الاطفال طلائعها وقوتها التعبيرية . ولذلك يجب أن نشجع الاطفال على أن ينتجوا ما يتفق مع مستوياتهم ، ويجب أن ينموا بطريقة غير متسارعة ، ليصلوا إلى المستويات الاعلى التي تتلو أعمارهم . ويستطيع المدرس الفاهم أن يتكشف في فن الاطفال ، مثلما

حتكشف في سلوكهم ، دلائل الحساسية والاختراع ، والقدرة على التنظيم
الآتى تميز القيم الجادة الاصيلة من الهزيلة في كل مرحلة من مراحل النمو .

ان الاتجاه المعاصر في التعليم العام ، وبخاصة بالنسبة للاعمار الصغيرة ،
يؤكد اهمية العمليات السيكلوجية المرتبطة بالتدريس ، اكثر من اهتمامه
بالنتائج المنتهية والمهارات المحددة . وفي تقويم عمل الاطفال ، كما هو الحال
فى التدريس نفسه ، تتجه العناية الآن الى الاهتمام بالنمو الصحى
للشخصية ، بخاصة من الناحية الجمالية ، فى كل الوجة الفنية ، اكثر
من محاولة الوصول الى نوع من الكمال فى النتائج الفنية المنتهية . ونحن
فى عصرنا الحاضر اقل تأثرا بالنتائج المنتهية من الاجيال السابقة التى كانت
تضع همها كله فى مثل هذه النتائج . فلم نعد نهتم كثيرا بان الطفل يستطيع
ان ينتج شيئا اعلى من سنه ، الا اذا جاء ذلك نتيجة نمو طبيعى غير
مفتعل ، وغير مدفوع بعجلة غير عادية ، وفى هذه الحالة لا يجب ان نقف
فى سبيله ، بل يجب ان نتعهده بالرعاية ، بما يتفق مع العمر نفسه ، لا مع
عمر اعلى . اذ انه فى كثير من الاحيان يحاول الاطفال ان يحرقوا انفسهم
بوتفانوا فى التضحية بطبيعة اعمارهم فى سبيل الوصول الى مستويات
عمر اعلى .

ولذلك ليس من الصالح دفع الاطفال قسرا نحو مستويات اعلى من
مستوياتهم على حساب صحتهم النفسية وتحت ايعاز الرغبة فى الوصول الى
مستويات الكبار ، او لارضاء نزوة الآباء والمدرسين الضارة فى سبيل تحويل
الطفل من حياة الطفولة الى حياة البالغين . ولذلك يجب ان تقوم اعمال
الطفل الفنية ، وتعطى لها الدرجات ، ويجب ان نتدققها على انها دلائل نمو
صحى من الناحية العقلية والانفعالية والفنية ، وعلى انها وسائل ناجحة
لتكييف مشكلات الحياة التى يقابلها الطفل فى كل سن ، ويستطيع الطفل
ان يعالجها بما يتفق مع مستوى سنه . ويجب ألا تقوم اعمال الاطفال على
الاطلاق عن طريق مقارنتها بمعايير موضوعية يفترض انها تمثل مستوى
القدرة فى الانتاج الفنى او المستويات المعروفة عن الكبار ، او بالنسبة للعمل
فى مستويات الاعمال المختلفة . فان نشاط الطفل وخبرته فى انتاجه للعمل
الفنى ، والطريقة التى ينمو بها فى اثناء العملية الابتكارية ، كل هذه اكثر
اهمية من قيمة أى انتاج فنى بمفرده .

ويمكن ان يتجه الانسان فى نفس الوقت الى تأكيد العملية التربوية
اكثرا من عنايته بالنتيجة ، يهتم بالنمو العام ، اكثر من اهتمامه بالمهارة
الضيقة ، هذا على الرغم من أننا قد نجد ان النمو فى بعض المهارات ،
والتقان بعض النتائج ، وتوصيلها للكمال ، قد يتفق مع النضج العقلى ذاته .
فالعمل الابتكارى ، او النشاط التعبيرى المفصول عن قيمة الانتاج يمكن
ان يضمحل ، وينزل الى مستوى الانتاج الروتينى واللعب التافه .
ولا يستطيع الانسان ان يكرس جهده لنتائج يبدو انه سيوصل فى نهايتها
الى أشياء غير هامة ، يعتمد فى صنعها على عملية الانتاج وحدها . فمثل
هذا الاتجاه يتركز حول الذات الواعية ، ويسير بدون هدف ، وبطريقة
تغامضة ، ولذلك فان عادات الاهمال فى الانتاج وترك النتائج غير كاملة او فى
حالة غير متقنة ، والتى كان من الممكن ان يتجنبها المتعلم بنوع قليل من
الجهد المباشر ، فان هذه الصفات ليست صفات مرغوب فيها فى تكوين

شخصية سليمة ، وهي تؤدي حتما الى احساس بالفشل ، وبالشعور بالنقص . والاصح ان ننمى لدى الطفل احساسا بالاحترام الذاتى فى انه يستطيع ان يحقق شيئا ، كما يمكن ان نتوقع ذلك منه ، وأن ينال ما يحققه . تقديرا صادقا ، ولذلك فن هناك قيمة حقيقية فى أن نضع أهدافا محددة ومستويات للعملية الفنية ، وانتاجها . ويمكن ان نحكم عليه بنوع من الموضوعية كما هو الحال فى الرياضة او فى بعض المهارات الفنية . ويجب أن تؤدي هذه المستويات الى تحدى الطفل واستثارته لبذل جهده وطاقته . ولكن لا يجب أن تكون عسيرة بحيث لا يستطيع انتاجها فى الوقت المخصص . ويجب أن يحدد المربي لنفسه مثل هذه المستويات بما يتفق مع تنمية هذه القيم عند المتعلم دون أن نجعل منها مستويات مطلقة .



دراسة لدرجات أعمال السنة في المرحلتين الإعدادية والثانوية

الدكتور محمد نسيم رافت
خبير التقويم والامتحانات
بوزارة التربية والتعليم المركزية

نظم القانون ٢١١ سنة ١٩٥٣ الخاص بالتعليم الثانوى فى المادة ٣٠ ،
والقانون ٥٥ لسنة ١٩٥٧ الخاص بالتعليم الاعدادى فى المادة ٩ العلاقة بين
أعمال السنة والامتحان التحريرى آخر العام بجعل أعمال السنة ٢٥ ٪ من
النهاية العظمى لكل مادة عدا التربية الدينية والمواد العملية فى المرحلة
الإعدادية فجعل لهما نسبة خاصة لكل منهما .

ولذلك أصبح لأعمال السنة أثرها فى الدرجة النهائية للتلميذ فى
امتحانات النقل ، وتهدف الوزارة من وراء ذلك الى تحقيق أغراض معينة
تعمل على رفع المستوى التحصيلى والعلمى للتلاميذ .

أهداف أعمال السنة

- ١ - تمكين المدرسة من متابعة تلاميذها فى نموهم التحصيلى على مدار
السنة حتى يقف التلميذ على مستواه التحصيلى اولا فأولا ولا بلاغ
أولياء أمور التلاميذ بمستويات أبنائهم ومتابعة نتائج تحصيلهم
ليتسنى لهم بذل المعونة للمدرسة ولأبنائهم بحفزهم على التحصيل
وبدوام ملاحظتهم ومساعدتهم .
- ٢ - توثيق الصلة بين المدرسة والتلميذ . فهذا النظام يحفز المدرس الى
قياس نمو تلاميذه بالاختبارات المتتابعة من وقت لآخر فيستطيع ان
يعرف نواحي الضعف فى تلاميذه وينبهم اليها كما يحفز التلميذ الى
الانتباه الى مدرسيهم وتلمس ارشاداتهم لينالوا احسن تقديرهم .
- ٣ - إتاحة الفرصة للمدرس لبدء رأيه فى تقدير تلاميذه وذلك عن طريق
تخصيص جزء من الدرجة النهائية للتلميذ يستغلها المدرس فى تقدير
جهود التلميذ اثناء العام الدراسى .
- ٤ - الا يعتمد التلميذ اعتمادا كليا على امتحان آخر العام وبذلك يوزع
جهوده فى التحصيل الدراسى على مدار السنة ولا يرهق نفسه
آخر العام .
- ٥ - يستفيد من درجات أعمال السنة التلميذ المجد الذى قد يصادفه
سوء الحظ فى الامتحان النهائى لأمرا ما . وهذا يمكنه من ان يعوض

عن عدم توفيقه في الامتحان بالتقدير الذي يحصل عليه من اعمال السنة .

٦ - الاقلال من عنصر القلق الذي ينتاب كثيرا من التلاميذ اثناء الامتحان التحريري وذلك لعلمهم ان جزءا من درجتهم النهائية يتوقف على عملهم اثناء السنة .

٧ - بعض المواد يحتاج الى ممارسة عملية اكثر من غيرها كالرسم والاشغال اليدوية والدراسات العملية والفنية والتربية الدينية وبذلك تصبح درجة اعمال السنة ضرورة لتقويم التلاميذ في هذه المواد .

٨ - قيام نوع من المنافسة الشريفة بين التلاميذ يسعى كل تلميذ من من ورائها الى ان يتفوق على اقرانه وبذلك تنمو روح الطموح والعمل والمثابرة .

البحوث التي اجريت عن اعمال السنة

أولا - العلاقة بين درجات اعمال السنة وبين الامتحان التحريري :

اثرت مشكلة اعمال السنة لأول مرة في بحث قام به صاحب هذا المقال عن أسباب سوء نتيجة امتحان الشهادة الثانوية العامة سنة ١٩٥٥/١٩٥٦ ، وفي هذا البحث درست العلاقة بين درجات اعمال السنة وبين امتحان التحريري في امتحانات النقل كعامل من عوامل سوء نتيجة امتحان الشهادة العامة ، اذ تبين ان هنالك تفاوتاً كبيراً بين نتائج النقل في الصف الثاني وامتحانات الشهادة الثانوية العامة واتخذت ١٨ مدرسة كعينة من مختلف أنحاء الاقليم الجنوبي ، ومن هذه الدراسة تبين انه بينما تزيد نسبة النجاح على ٨٥ ٪ في الصف الثاني الادبي في معظم المدارس فان هذه النسبة لا تكاد تصل الى ٤٠ ٪ في امتحانات الشهادة الثانوية العامة . وكذلك الحال بالنسبة للقسم العلمي اذ بينما نجد ان نسبة النجاح تزيد على ٧٠ ٪ في معظم المدارس فانها تنخفض عن ٣٠ ٪ في معظم المدارس في امتحان الشهادة الثانوية العامة ولذلك اتجه البحث في جزء منه الى الاجابة عن السؤال الآتي :

« هل يرجع بعض هذا التساهل في امتحانات النقل الى ضم درجات اعمال السنة الى درجات الامتحان التحريري مع عدم الدقة في وضع درجات اعمال السنة واعطائها للتلاميذ جزافاً » .

وللاجابة عن هذا السؤال جمعت عينة من درجات تلاميذ الصف الثاني في امتحان النقل الى الصف الثالث عام ١٩٥٤ - ١٩٥٥ من بعض المدارس

النموذجية بالقاهرة ، والمفروض فيها حسن اختيار مدرسيها وكفائتهم وامكانهم تقدير التلميذ تقديرا سليما وقد اختيرت المواد التي تكون فيها الاختبارات موضوعية قدر الامكان وبعبدة عن العامل الذاتي كالرياضة والطبيعة والكيمياء ، وحسب متوسط درجات التلاميذ في أعمال السنة ومتوسط درجاتهم في الامتحان التحريري بعد توحيد النهايات العظمى فيها كما هو مبين في الجدول الآتي :

المادة	متوسط درجات أعمال السنة	متوسط درجات الامتحان التحريري
كيمياء	١١	٦
طبيعة	١٥	٨
رياضة	٢١	١٦

ويتضح من هذا الجدول أن متوسط درجات أعمال السنة يزيد كثيرا عن متوسط درجات الامتحان التحريري حتى أنه يصل إلى الضعف تقريبا . وقد قورنت هذه المتوسطات احصائيا ووجد أن لها دلالة احصائية تدل على عظم الفرق بين درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحريري وتدل على وجود اختلاف حقيقى لا يتوقف على عامل الصدفة .

وتفسر هذه الفروق انها ربما ترجع الى احد الاحتمالين الآتيين أو إليهما معا :

- ١ - تساهل المدرسين في تقديرهم لدرجات التلاميذ .
- ٢ - عدم دقة المدرسين أو عدم كفايتهم لتقدير التلاميذ تقديرا صحيحا .

واذا كانت الحالة كذلك في مثل هذه المواد الموضوعية فقد تصل الحال إلى أسوأ من هذا في المواد التي يتدخل فيها العامل الذاتي كاللغات والمواد الأدبية .

هذه هي الحال في المدارس النموذجية الثانوية وهي على ما هي عليه من حيث كفاءة المدرسين ومن حيث دقتهم وحسن تقديرهم لدرجات أعمال السنة .

الى أى مدى ترتبط درجات أعمال السنة بدرجات الامتحان التحريري ؟

بصرف النظر عن اختلاف مستوى درجات أعمال السنة عن درجات الامتحان التحريري الذي تقدم ذكره في مواد الرياضة والطبيعة والكيمياء فاننا نقصد بالارتباط ان التلميذ الذى يأخذ أعلى درجة في أعمال السنة

يأخذ أعلى درجة في الامتحان التحريري والذي يأخذ الدرجة التالية في الحالة الأولى يأخذها أيضا في الثانية والذي يأخذ أقل درجة يأخذها في الاثنين .

وقد حسب معامل الارتباط لدرجات أعمال السنة والامتحان التحريري في المواد السابقة فكانت النتيجة أن معامل الارتباط في كل حالة من الحالات السابقة مساويا تقريبا للصفر . وهذا معناه عدم وجود ارتباط بالمرّة بين درجات أعمال السنة وبين درجات الامتحان التحريري .

أسباب اختلاف مستوى درجات أعمال السنة ومستوى الامتحان

التحريري وعدم ارتباطهما

جمعت آراء بعض المدرسين الأوائل في أسباب اختلاف مستوى درجات أعمال السنة ومستوى الامتحان التحريري وعدم ارتباطهما ، نلخصه فيما يلي :

- ١ - التساهل من جانب المدرسين في درجات أعمال السنة .
- ٢ - عدم دقة المدرسين وكفايتهم في تقدير أعمال السنة .
- ٣ - التغير في ظروف الامتحان التحريري عن ظروف اختبارات أعمال السنة أما لتغير روح الاستثثة أو لتغير واضعها .
- ٤ - اختبارات الفترات تقيس جزء محدودا من منهج الدراسة فعلى أحسن الفروض إذا أدرك التلميذ لمنهج فانه يدركه كاجزاء منفصلة في لاوقت الذي يقيس الاختبار النهائي المنهج ككل .
- ٥ - أسباب ترجع الى عدم نزاهة الاقلية من المدرسين .

ولقد انتهى البحث بعد ذلك الى النتيجة الآتية :

- ١ - زيادة درجات أعمال السنة عن درجات الامتحان التحريري تسهل نجاح التلميذ الذي لا يستحق النجاح .

- ٢ - حصول الطالب على درجة مرتفعة في أعمال السنة دون وجه حق يؤدي الى اخفاء حقيقة الطالب عن ولى أمره بل عن الطالب نفسه فيعتقد أنه على مستوى حسن في هذه المادة وهو في حقيقته على غير ذلك .

ثانيا - بحث مقارنة أعمال السنة بدرجات الامتحان التحريري

تبين من البحث السابق أن من أهم أسباب سوء نتيجة الشهادة الثانوية العامة في العام الدراسي ٥٦/٥٥ مغالاة بعض المدرسين عند تقدير

درجات أعمال السنة لتلاميذهم مما يساعد على تيسير نقلهم الى الفرقة الاعلى بدون استحقاق للنجاح احيانا . واذا ما تقدموا لامتحان الشهادة الثانوية العامة (وهذه لا تعطى فيها درجات أعمال السنة) تزداد نسبة عدد الراسبين اذا ما قورنت بنتيجة امتحانات النقل .

لهذا قام الدكتور محمد خليفة بركات ببحث تفصيلي شامل لمقارنة درجات أعمال السنة بدرجات الأعمال التحريرية في عدد من المدارس الثانوية بلغت ٤ مدرسة تمثل المدارس الثانوية للبنين والبنات من مختلف المناطق للوقوف على مدى اتفاق درجة أعمال السنة التي يضعها المدرسون لتلاميذهم في المواد الدراسية المختلفة ودرجات الامتحان التحريري في هذه المواد في الصفين الاول والثاني ونستطيع ان نستخلص من هذا البحث النتائج الآتية :

أولا - ان هناك تساهلا كبيرا في الدرجات التي اعطيت للتلاميذ في أعمال السنة وبخاصة في اللغة الانجليزية واللغة العربية . وهذه الاخيرة يمكن اعتبارها عاملا مشتركا في التيسير على التلاميذ في النجاح آخر العام .

ثانيا - اتضح من الرسوم البيانية هبوط منحني توزيع الدرجات في الامتحان التحريري مما يدل على هبوط المستوى العام للدرجات اذا ما قورن بدرجات أعمال السنة وكانت هذه النتيجة اوضح ما يمكن في اللغة الانجليزية .

ثالثا - اللغة الانجليزية واللغة العربية هما اكثر المواد اختلافا بين درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحريري .

رابعا - كتب أحد النظار في الرد على احدى الشكاوى المقدمة من تلميذ راسب بسبب حصوله على درجات قليلة في التحريري بالرغم من أنه كان يحصل دائما على درجات عالية في أعمال السنة يقول « لوحظ في مادة الرياضة أن درجات أعمال السنة عالية بشكل ملحوظ لا يتناسب مع درجة التحريري بل انه في بعض الحالات نجد ان متوسط درجة أعمال السنة كان اكبر من درجة التحريري مع انها ربع الدرجة النهائية » .

خامسا - كتب ناظر في تقريره عن أحد المدرسين :

« ان هذا المدرس يمتاز بالتسامح الكبير جدا في تقدير درجات الفترات لجميع طلبة الفصل اذ لا تقل درجة أي طالب في الفصل عن حوالي ٩٠ ٪ من النهاية الكبرى المقررة للمادة في أعمال السنة .

أثر البحوث السابقة في نشرات وزارة التربية والتعليم

كان للبحثين السابق عرضهما أثر في محاولة وزارة التربية والتعليم لتنظيم عملية تقدير أعمال السنة بقصد الوصول بها ما أمكن إلى الأهداف المرجوة منها ولذلك شكلت لجان من إدارات التعليم المختصة بالوزارة ومن إدارة البحوث الفنية . وقامت هذه اللجان بدراسة الموضوع من نواحيه المختلفة ورات إصدار نشرات منظمة لعملية تقدير أعمال السنة .

وفيما يلي عرض لهذه النشرات :

أولا - في المرحلة الإعدادية العامة :

صدر في ١١/١/١٩٥٨ نشرة عامة لجميع المناطق التعليمية بشأن تنظيم درجات أعمال السنة بالمرحلة الإعدادية العامة جاء فيها :

بناء على قرار لجنة الوكلاء في ٣/٦/١٩٥٧ بشأن تنظيم تقدير أعمال السنة بالمرحلة الإعدادية العامة وبعد الموافقة على الاقتراحات المقدمة من كل من الإدارة العامة للتعليم الإعدادي وإدارة البحوث الفنية في هذا الشأن نرجو الإحاطة بما يلي وتطبيقه هذا العام .

أولا - يتم تقدير أعمال السنة للتلميذ في أية مرحلة على أساس التقديرات الشهرية التي يحصل عليها التلميذ في هذه المادة خلال العام الدراسي .

ثانيا - التقدير الشهري للتلميذ في أية مادة هو متوسط مجموع الدرجات التي يحصل عليها في (الأعمال التحريرية اليومية والاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية خلال الفترة الشهرية) .

ثالثا - توزع درجات أعمال السنة لكل مادة على خمس تقديرات شهرية (زيدت فيما بعد إلى ست) بالنظام الآتي (أكتوبر - نوفمبر - ديسمبر - فبراير - مارس - أبريل)

رابعا - ١ - في المرحلة الإعدادية نظام جديد : تكون درجة أعمال السنة كما هي واردة في القانون ٥٥ سنة ١٩٥٧ (٢٥ ٪ من النهاية الكبرى لكل مادة ما عدا الدين ٥٠ ٪) .

٢ - في المرحلة الإعدادية نظام قديم تكون درجة أعمال السنة كما هي واردة في القانون رقم ٢١١ سنة ١٩٥٣ (٢٥ ٪ من النهاية الكبرى لكل مادة)

خامسا - درجة أعمال السنة للاشغال العملية والتربية الزراعية في مدارس البنين واشغال الابرّة والتدبير المنزلى في مدارس البنات والتربية الرياضية والاناشيد والموسيقى لاتوجد في النظام القديم وتوجد بدرجاتها المخصصة في النظام الجديد .

ثانيا - في المرحلة الثانوية العامة :

صدر منشور عام رقم ٢٣٤ بتاريخ ١١/١١/١٩٥٨ من الادارة العامة للتعليم الثانوى الى جميع المناطق والمدارس الثانوية العامة والنسوية بشأن الاختبارات الشهرية والفترية ونصه :

ينص القانون رقم ٢١١ سنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى بأن تخصص لدرجات أعمال السنة في امتحان النقل ٢٥ ٪ من النهاية العظمى لدرجات كل مادة .

وتتكون درجات أعمال السنة من متوسط الدرجات التى يحصل عليها الطالب في كل من اختبار الفترة الاولى الذى يعقد في اواخر شهر ديسمبر واختبار الفترة الثانية الذى يعقد في اواخر شهر مارس من كل سنة دراسية .

ونظرا لان اعلان نتائج هاتين الفترتين واخطار اولياء أمور الطلاب بما يتم في اوقات متباعدة ولا يتيسر لهم الوقوف على احوال ابنائهم ومتابعة نتائج تحصيلهم أولا فاول ليتسنى لهم بذل المعونة للمدرسة ولابنائهم يحفزهم على التحصيل ويدوام ملاحظتهم ومساعدتهم .

وحيث ان الصالح العام للتعليم والصالح الخاص للطلاب يتطلب التعاون الوثيق بين المدرسة والمنزل واشراك اولياء الامور في كل ما يمس ابنائهم من شئون التعليم والامور المدرسية .

لهذا قررت الوزارة ان ترسل المدارس بصفة دورية تقارير شهرية الى اولياء الامور عن الحالة الدراسية لكل طالب تشمل ملاحظات المدرسين وتوجيهاتهم على ان تستمد هذه التقارير من نتائج الاختبارات التحريرية او الشفوية اليومية التى يجريها كل مدرس في مادته في كل شهر .

وللتنسيق بين الاختبارات الشهرية وبين اختبارات الفترتين ترجو الادارة مراعاة ما يأتى :

- ١ - تتكون درجات كل شهر من متوسط درجات الاختبارات اليومية التي يجريها كل مدرس شفوية كانت أو تحريرية .
- ٢ - يخصص لكل من اختبار الفترتين الاولى والثانية ٧٥ ٪ من النهاية العظمى لدرجات كل مادة من المواد ويخصص لاختباري الشهرين السابقتين لاختبار كل من الفترتين ٢٥ ٪ من ائنهاية العظمى لدرجات كل مادة من المواد .
- ٣ - وتتكون درجات الفترة الاولى التي تعقد في شهر ديسمبر من كل عام من متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطالب في شهرى اكتوبر ونوفمبر وفي اختبار الفترة الذي يعقد في شهر ديسمبر في حدود ما جاء في بند ٢ .
- ٤ - تتكون درجات الفترة الثانية التي تعقد في شهر مارس من كل عام من متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطالب في شهرى يناير وفبراير وفي اختبار الفترة الذي يعقد في شهر مارس في حدود ما جاء في البند ٢ .
- ٥ - وتتكون درجة اعمال السنة من مجموع درجات الطالب في الفترتين الاولى والثانية مقسوما على ٢ .
- ٦ - وتتكون درجة امتحان النقل في آخر السنة من مجموع درجتى اعمال السنة والامتحان التحريرى للنقل .
- ٧ - ويخصص ١/٤ النهاية اعظمى لدرجات كل مادة للاعمال اليومية . ويخصص ٣/٤ النهاية العظمى لدرجات كل مادة لامتحان النقل التحريرى .
- ٨ - يخطر اولياء امور الطلاب عقب انتهاء كل شهر من الشهور سالفه الذكر وعقب اختبار الفترتين بنتائج الطلبة فيها وبالملاحظات التي يرى كل مدرس اثباتها في الاخطار لتتكون لدى ولى الامر صورة عن حالة الطالب ومدى تقدمه أو تأخره .
- ٩ - وعلى ذلك يكون عدد الاشعارات التي ترسل الى ولى الامر في كل عام دراسى سبعة اشعارات وترسل اليه في نهاية كل شهر من الشهور . اكتوبر . نوفمبر . ديسمبر (فترة) يناير . فبراير . ومارس (فترة) ابريل .

١٠٠ - وفي الثلث الثاني من شهر مايو من كل عام يجرى امتحان تجربة لطلبة السنة الثالثة على غرار امتحان شهادة الثانوية العامة في اعداد الاسئلة وفي اوراق تصحيح الاجابة . ويخطر أولياء الامور بنتيجة هذا الامتحان قبل نهاية شهر مايو .

عرض للتجارب والنظم القائمة في بعض المدارس

أولاً - المدارس النموذجية :

١ - اعتبرت المدرسة النموذجية (مدرسة التقراشي) الحالية درجة أعمال السنة هي الاساس الاول والاخير في نقل الطالب من فرقة الى أخرى بمعنى ان الطالب المجد طوال العام الدراسي ، ويحدث الا يوفق في امتحان آخر العام او تحول ظروف دون حضوره هذا الامتحان لسبب تقبله المدرسة ، فانه ينقل الى الفرقة الاعلى اذا ما أقر أساتذة الفصل ذلك .

ب - لتقدير الاعمال اليومية كان يتفق أساتذة كل مادة على تفصيلها الى مجالات مختلفة ان امكن فمثلا :

١ - اللغة العربية كانت تفصل الى قواعد - تعبيراً - اختبار ، مقالات - مطالعة انشاء - بحوث بسيطة في الادب . وكان لابد ان يشخص المدرس نواحي القوة والضعف للطالب في كل مجال على حدة .

٢ - الجغرافيا كانت تفصل كالآتي :

القدرة على رسم الخرائط وقراءتها - القدرة على الربط بين الظواهر الطبيعية المختلفة . مدى وعي التلميذ للاحداث الجارية وارتباطها ببيئته الجغرافية - احساس التلميذ بالمشكلات المحلية والاقليمية - الحلول المقترحة لهذه المشكلات بصفة عامة وما يلائم بلاده بصفة خاصة .

٣ - مادة التاريخ مثلا كان يراعى في مجالاتها ما يأتي :

- مدى ادراك التلميذ لفكرة التطور كما تظهر في فكرة الاوضاع التاريخية - الخرائط التاريخية - نمو الدولة الاسلامية .
- جغرافية القطر السياسية - الاسماء القديمة والحديثة للبلاد .

ـ التطور العلمى (الثورة الصناعية) .

ح ـ حياة الشعوب الاجتماعية (عادات وتقاليد . . .) .
ـ قدرة الطالب على تفسير الحاضر على ضوء الماضى (اى موقف تاريخى حاصر يرجع بجذوره الى الماضى) .

ـ قدرة الطالب على احساسه بالمشكلات التاريخية المعاصرة والقدرة على تفسيرها .

ـ قدرة الطالب على ادراك معنى البعد الزمنى (الخرائط الزمنية)،
ـ قدرة الطالب على تقدير معنى العرفان بالجميل لمن اسهموا في مدنية العصر الذى يعيش فيه .

د ـ كانت المدرسة النموذجية تراعى في تقدير أعمال السنة النواحي السلوكية للتلميذ المتعلقة بالتحصيل الدراسى وليس المقصود بكلمة السلوكية (الاخلاق) ولكن المقصود هو اقبال الطالب على عمله اثناء تاديبه له .

مما سبق يتضح لنا ان المدرسة النموذجية كانت تراعى في تقدير اعمال السنة ما يأتى :

- ١ ـ انتاج التلميذ على مدار السنة في الاعمال التحريرية والشفوية .
- ٢ ـ انتاجه العلمى (نشاطه) .
- ٣ ـ سلوك الطالب اثناء تاديبه العمل المطلوب منه (مثل انجازه في الوقت المعين ـ عنايته بالعمل ـ مدى اتقانه له ـ تعاونه مع اخوانه وهكذا) .

ثانياً ـ اعمال السنة في الكلية الامريكية للبنات:

١ ـ تراعى الكلية الامريكية في تقدير درجات اعمال السنة المجالات الآتية :

١ ـ مدى اسهام الطالبة في المناقشة داخل الفصل ومدى انتاجها في الحصّة .

٢ ـ اتجاهاتها السلوكية تجاه العمل الذى تقوم به .

٣ ـ الاختبارات البسيطة التحريرية والشفوية ، التى تجرى من حين لآخر .

ب ـ جعلت الكلية الامريكية للبنات للاعمال اليومية أهمية كبرى في .

نجاح الطالبة فقد قررت ٢/٣ الدرجة النهائية للمادة للاعمال اليومية .
وقدّرت لامتحان آخر العام ١/٣ الدرجة النهائية .

ومستوى تقدير الدرجات كالتى :

- من ٩٥ - ١٠٠ ممتاز
- » ٩٠ - ٩٥ جيد جدا .
- » ٨٠ - ٩٠ جيد
- » ٧٠ - ٨٠ متوسط .

أقل من ٧٠ راسب (أى أن درجة النجاح هى ٧٠ ٪)

ج - يجوز الاعفاء من الامتحان النهائى آخر العام اذا توافرت الشروط الآتية فى الطالبة :

- ١ - أن تحصل الطالبة على ٩٥ ٪ فأكثر من الاعمال اليومية .
- ٢ - ألا يزيد غيابها اثناء السنة الدراسية عن خمسة أيام .
- ٣ - أن تكون الطالبة ممتازة فى خطتها الشخصى وسلوكها الاجتماعى .
- د - الطالبة التى تغيب عن الامتحان التحريرى بعذر مقبول آخر العام ينظر فيها كالتى :

- ١ - أن كانت حاصلة على ٩٠ ٪ فأكثر تنقل الى الفرقة الاعلى من فرقته آخر العام
- ٢ - اذا كانت حاصلة على درجة تتراوح بين ٧٠ ٪ الى ٩٠ ٪ فانها تنقل الى الفرقة التى تلى فرقته بنظام يعرف عندهم باسم (النجاح على سبيل التجربة) . أى انها تؤدي امتحانا بعد بدء الدراسة بنحو شهر تقريبا فى الفرقة المنقولة اليها على ضوء سيرها فى الدراسة الجديدة فتمتحن فى المادة أو المادتين التى حصلت فيهما فى آخر العام الماضى على اقل تقدير عن باقى المواد . فان نجحت استمرت فى فرقته الجديدة . وأن رسبت أعيدت الى الفرقة التى كانت بها واعادت السنة .

ثالثا - أعمال السنة فى مدرسة النصر (المدرسة الانجليزية سابقا) بمصر الجديدة :

- تقدير درجات يومية لكل تلميذ اثناء العام الدراسى فى المجالات الآتية :
- ١ - أعمال التلميذ بالفصل الشفوية والتحريرية .
 - ٢ - الواجبات المنزلية واسهامه فى النشاط المدرسى .
 - ٣ - الاختبارات الشفوية والتحريرية التى تجرى بالفصل .

- ٤ - الاختبارات الفترية التي تعقد كل فصل دراسي وعددها ثلاث فترات .
- ٥ - امتحان نصف العام ويعقد عقب اجازة نصف العام ويعتبر كتمرين لامتحان آخر العام ويرسل عنه تقرير لولى الامر .
- ٦ - امتحان آخر العام ويقوم به مدرس الفصل .

ويلاحظ على هذا النظام كثرة الامتحانات التي تعقد اثناء السنة والفرص من ذلك .

- ١ - تقييم التلميذ من وقت لآخر .
- ٢ - المول عليه في نجاح التلميذ هو امتحان آخر العام مع ان مدرس الفصل هو الذى يقوم به .
- ٣ - اذا رسب تلميذ في امتحان آخر العام يمكن أن ينجح جوازا اذا كانت درجته في امتحانات الفترات وامتحان نصف السنة مرضية بشرط أن يوافق اساتذة الفصل وعميد الاسرة على نجاحه .
- وفي هذه الحالة يؤخذ في الاعتبار تقييم التلميذ من الناحية الخلقية والرياضية والاجتماعية .
- ٤ - اذا تخلف تلميذ بعذر مقبول عن امتحان آخر العام واثبتت تقاريره انه متفوق فانه ينقل بعد موافقة الاساتذة .

هل يمكن الاكتفاء بأعمال السنة عن الامتحان النهائى

تبين من البحوث التي أجريت عن أعمال السنة في مدارس التعليم العام ان الدرجات التي تعطى للتلاميذ سواء عن أعمالهم التحريرية أو الشفوية لا يمكن اعتبارها مقياسا سليما لمستوياتهم المختلفة .

كذلك تبين من النظم القائمة في المدارس الخاصة الاجنبية (في مصر والخارج) انها تعتمد اعتمادا كبيرا على درجات أعمال السنة . بل ان بعضها يجيز اعفاء الطالب أو الطالبة من الامتحان النهائى استنادا الى تقديرات أعمال السنة وذلك بشروط خاصة .

وقد أجرى الدكتور محمد صابر سليم بحثا عن صلاحية درجات أعمال السنة لتقدير التلاميذ وذلك عن طريق مقارنة تقديرات مجموعة من تلاميذ المرحلة الثانوية بنتائج اختبارات موضوعية تعطى لنفس المجموعة من التلاميذ . هذا بالإضافة الى أن البحث كان يهدف الى دراسة وسائل تحسين تقديرات درجات أعمال السنة وقد تم ذلك عن طريق توجيه مجموعة من المدرسين توجيهها فنيا مستمرا للعوامل الانسانية التي يجب مراعاتها في تقدير هذه الدرجات ثم مقارنة الدرجات التي يقدرونها عن

أعمال السنة لمجموعة أخرى من التلاميذ بالدرجات التي يحصل عليها تلاميذ نفس المجموعة في الاختبارات الموضوعية .

وقد انتهى الدكتور محمد صابر سليم الى أنه يمكن اعتبار أعمال التلاميذ التي يقدرها لهم المدرسون أثناء العام الدراسي - تحت شروط خاصة - وسائل صالحة الى حد كبير في تقويم أعمال التلاميذ ولذلك فإنه يقترح زيادة النسبة المخصصة لدرجات أعمال السنة من النهاية العظمى لثمود وذلك يرفع هذه النسبة الى ٤٠٪ أو ٥٠٪ .

وهكذا نرى ان هناك وجهتى نظر فيما يتعلق بأعمال السنة .
الاولى : تعتبرها وسائل غير صالحة للاكتفاء بها عن الامتحان النهائى .
والثانية : تعتبرها وسائل صالحة ويمكن الاكتفاء بها عن الامتحان النهائى .

وقد جاء هذا الاختلاف فى وجهتى النظر نتيجة للمنهج المتبع فى البحث مما يمكن تبينه من العرض السابق للبحوث التى تعرضت لأعمال السنة - والذي نستطيع ان نخرج به من كل ذلك هو ان أعمال السنة يمكن اعتبارها فى حد ذاتها وسائل صالحة لتقويم التلاميذ ويمكن الاكتفاء بها عن الامتحان النهائى آخر العام .

ولكن الوعى الحالى والوسائل المتبعة فى تقدير أعمال السنة ما زالت قاصرة ولا يمكن الاعتماد عليها لتقرير الاكتفاء بأعمال السنة .

ولذلك فإنه لا يمكن الاعتماد عليها وحدها حتى الآن فى تقرير نقل التلميذ او بقاءه . ولذلك فإنه من الواجب ان تظل أعمال السنة على وضعها الحالى - أى جزء من درجة التلميذ النهائية .

كما انه لا يمكن القول بالغاء أعمال السنة اذ انها تكون حافزة للتلميذ على الاستمرار فى العمل والاقبال عليه طوال العام الدراسي .

اقتراحات بشأن تنظيم تقدير درجات أعمال السنة

أولا - توجيهات للمدرس المادة :

العناصر التى يجب أن يراعيها المدرس فى تقدير درجات أعمال السنة .

١ - أن تكون عملية تقدير أعمال السنة عملية مستمرة أثناء العام الدراسي

٢ - أن تكون صورة صحيحة لما حصله التلاميذ واستوعبه من المادة أى تكون درجات أعمال السنة متوسطة لا كبر عدد ممكن من الدرجات التى حصل عليها التلميذ فى مواقف مختلفة أى تتنوع الأعمال اليومية بحيث تشمل كل نواحى النشاط المتعلقة بالمادة .

٣ - يعطى المدرس تقديره لدرجات أعمال السنة على الاسس الآتية :
الآتية :

١ - مدى اسهام التلميذ فى المناقشة داخل الفصل ومدى انتاجه فى الحصه .

ب - الواجبات المنزلية ونشاط التلميذ اثناء الدروس العلمية ودقته فى اجراء التجارب وحرصه على القيام بها ومدى تعاونه مع زملائه فى اجراء التجارب .

ج - الاختبارات الشفوية والتحريرية للتلميذ بالفصل .

د - امتحانات الفترة الموحدة فى الصف .

هـ - اتجاهات التلميذ نحو العمل الذى يقوم به وتمثل ذلك فى الآتى :

١ - القدرة على انجاز العمل فى الوقت المناسب .

٢ - ما يبذله التلميذ من جهد فى أداء العمل .

٣ - جدية التلميذ فى الدراسة ومدى اقباله عليها ويظهر اهتمام التلميذ فى صور مختلفة مثل اهتمام التلميذ بتصحيح اخطائه ونظام كراسات .

٤ - مدى تأثير التلميذ بدراسته فى المادة .

٤ - لا يجوز للمدرس ان يتأثر بعلاقته الشخصية بالتلميذ او بتفوقه فى ناحية من النواحى كانشاط الرياضى او غيره لان هذا قد يجعل المدرس يغالى او يقلل من تقديره لدرجة التلميذ خصوصا فى الدرجات التى تعطى للاختبارات الشفوية .

٥ - يجب ألا تكون الاسئلة التحريرية على درجة من الصعوبة او السهولة بحيث انها لا تعطى صورة حقيقية لمستوى التلاميذ بل يجب ان تكون الاختبارات شاملة لاسئلة فى متناول التلميذ المتوسط واسئلة اخرى تميز التلميذ المجد .

٦ - اذا تبين للمدرس ان درجات الفصل كلها فوق المتوسط او دون المتوسط فعليه ان يبحث اسباب تلك الظاهرة مع المدرس الاول .

فقد ثبت من الدراسات الاحصائية ان التوزيع العادل للدرجات في الاحوال العادية لمجموعة من التلاميذ تبلغ ١٠٠ تلميذ كالآتي :

١ - ممتاز وهم الحاصلون على نسبة ٧٥ ٪ فأكثر ٥ ٪ أي ٥ تلاميذ .

ب - فوق المتوسط وهم الحاصلون على نسبة ٦٠ ٪ - ٧٤ ٪ ٢٠ ٪ أي ٢٠ تلميذا .

ج - متوسط وهم الحاصلون على نسبة ٤٠ ٪ - ٥٩ ٪ ٥٠ ٪ أي ٥٠ تلميذا .

د - دون المتوسط وهم الحاصلون على نسبة ٢٥ ٪ - ٣٩ ٪ ٢٠ ٪ ٢٠ تلميذا .

هـ - ضعيف وهم الحاصلون على نسبة ٢٤ فأقل ٥ ٪ أي ٥ تلميذ

ثانيا - توجيهات للمدرس الاول والتفتيش :

١ - يقوم مدرس اول المادة بملاحظة درجات اعمال السنة لتلاميذ وبخاصة الممتازين في الفصول المختلفة وذلك بالاطلاع على كراساتهم ليتحقق من مستواهم العلمى وملاحظة اعمالهم اليومية وتقدير المدرس لهم .

٢ - مقابلة بعض التلاميذ الممتازين ومناقشتهم للثبوت من مستواهم العلمى .

٣ - ملاحظة التفير الفجائى في درجات اعمال السنة عند بعض التلاميذ ليتبين اسباب ذلك لا سيما بعد ظهور نتائج الفترات التى يشرف عليها .

٤ - مراجعة عينة عشوائية من اوراق اجابة التلاميذ لتقدير مدى تساهل او تشدد المدرس في التصحيح .

٥ - التنسيق بين مستوى التلاميذ في الفصول المختلفة .

ثالثا - توصيات لادارة المدرسة :

١ - ارسال نتائج الاختبارات بصفة دورية الى اولياء امور التلاميذ ليتعاونوا مع مدرسى المدرسة على رفع مستوى التلاميذ وعلاج تأخرهم الدراسى .

- ٢ - الاتصال بأولياء أمور التلاميذ وشرح أسس وضع درجات أعمال السنة وأهميتها بالنسبة لابنائهم وبث روح الثقة والاطمئنان إلى أن هذه الدرجات وسيلة صالحة لتقويم ابنائهم .
- ٣ - أن يدرس ناظر المدرسة مع الاساتذة المواد التي يتبين فيها الاختلاف. ووضحا بين درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحريري في كل فرقة حتى يمكن تلافى ذلك في المستقبل .
- ٤ - عمل احصائيات في كل مادة لكل فرقة عن عدد الحالات التي تظهر فيها التفاوت الكبير بين نسبة درجات أعمال السنة ودرجات الامتحان التحريري آخر العام حتى يكون دليلا لناظر المدرسة في مناقشته لمن تفاعلوا في اعطاء درجات أعمال السنة .
- ٥ - على المدرسة أن تتحقق بما لديها من وسائل مختلفة من أن تقديرها للتلميذ تقدير سليم .
- ٦ - الاهتمام بالبطاقات المدرسية في تسجيل مستوى التلميذ التحصيلي وتطوره .

اقتراحات بشأن نتائج أعمال السنة وقيمتها

- أولا - يجوز اعفاء الطالب من امتحان النقل في آخر العام في حالة تغيبه عن هذا الامتحان وذلك اذا استوفى الشروط الآتية :
- ١ - أن يكون حاصله على ٧٥٪ على الأقل من النهاية الكبرى لمجموع درجات أعمال السنة .
 - ب - أن يكون ناجحا في جميع المواد في أعمال السنة .
 - ج - أن يكون تغيبه عن الامتحان بعذر تقبله ادارة المدرسة .
 - د - ألا تقل نسبة حضوره عن ٧٥٪ من أيام السنة الدراسية .
 - هـ - أن يوافق مجلس مدرسي الفصل على أن التلميذ يستحق النجاح ويمكنه أن يتابع الدراسة في الفرقة التالية .

وهذا الاقتراح يستند الى المبررات الآتية :

- ١ - أن هناك فئتين من التلاميذ لا يختلف في تقديرهما المدرسون - كما أظهرت ذلك البحوث السابقة - وهي الفئة الممتازة والفئة الضعيفة . أي أننا نستطيع الاعتماد على سلامة تقويم المدرسين للفئة الممتازة من التلاميذ .

٢ - يقارن التلميذ بمستوى تلاميذ الفصل أو المدرسة في امتحانات الانتقال ولا يقارن بالمستوى العام في المنطقة أو الاقليم .

٣ - ان التلميذ الممتاز بطبيعته والذي تزيد درجاته باستمرار على ٧٥ ٪ في اعمال السنة ليس من المحتمل ان تقل درجاته عن هذا المستوى في نهاية العام - ولذلك فان هذا التلميذ اذا لم يستطع - لعذر قاهر - دخول الامتحان النهائى تكون لديه الفرصة في النجاح الذي يستحقه .

ثانيا - ان يكون الهدف في امتحانات النقل مستقبلا زيادة النسبة المخصصة لاعمال السنة فيها بموجب قرارات وزارية وذلك عندما يصل المدرسون الى المستوى الذى يمكنهم من تقويم التلاميذ تقريبا سليما .

وبحيث يمكن في المستقبل تحويل امتحان النقل في آخر العام في المدرسة الثانوية والاعدادية الى مجرد امتحان فترة ثالثة . ويصبح انتقال التلميذ من صف الى آخر في حدود المرحلة متوقفا على درجات اعمال السنة .

تطور إعداد معلمي المرحلة الأولى في الإقليم المصري

للدكتور وهيب سمعان
مدرس بكلية التربية

ما بين الثورتين ١٩١٩ - ١٩٥٢

لم تكن الحرب العالمية الأولى تضع أوزارها عام ١٩١٨ حتى تطورت الأمور السياسية في مصر تطورات سريعة انتهت آخر الأمر بصدور الدستور المصري الأول في عام ١٩٢٣ . وقد نصت المادة ١٩ منه على أن التعليم إلزامي بالنسبة لمن هم بين السادسة والثانية عشرة ، وكان هذا احساسا من مشرعي الدستور بأن الحياة الاجتماعية السليمة لا تتحقق الا بنشر التعليم .

وفي عام ١٩٢٥ قامت الوزارة بعد استعراضها لجميع المشروعات التي سبق التفكير فيها باصدار مشروع تعميم التعليم الإلزامي الذي بدأ في تنفيذه ١٩٢٥ - ١٩٢٦ ، وكان هذا المشروع يرمي الى تعميم التعليم الإلزامي لجميع أبناء الامة وبناتها في مدارس تسمى بالمدارس أو المكاتب الإلزامية . وقد بدأ تنفيذ المشروع بدفعة قوية وسار بخطوات سريعة الا أنه لم يسر في الطريق الصحيح بسبب عدم رسم خطة مدروسة له على ضوء سياسة واقعية دقيقة قائمة على ادراك كامل لظروف البلاد وتاريخ التعليم فيها وامكانياتها المادية والسكانية .

ولما تزايد الشعور بأن التعليم الإلزامي قاصر عن تحقيق الأغراض التي قصدت منه ، اتخذت الوزارة عدة خطوات كان هدف بعضها رفع مستوى هذا التعليم ، وكان هدف بعضها الآخر التقريب بينه وبين المدارس الابتدائية . ففي عام ١٩٣٥ لاحظت الوزارة أن نظام المكاتب الإلزامية العامة لا يؤهل الأطفال للحاق بالمدارس الابتدائية في سن مبكرة ، فأباحت قبول التلاميذ والتلميذات بها في سن الخامسة لتيسر لمن يريد منهم اللحاق بالمدارس الابتدائية ادراك غرضه في السن الملائمة . وتوحيدا لسياسة التعليم شرعت الوزارة في ١٩٣٧ في تسليم مجالس المديرية جميع المكاتب الإلزامية في الاقاليم لتديرها بمعرفتها (محتفظة لنفسها بإدارة بعض المدارس

الاولية التابعة لها) كما تسلمت من المجالس المدارس الابتدائية التي كانت تابعة لها . وفي عام ١٩٣٨ خطت الوزارة خطوة هامة نحو تقريب شقة الخلاف بين التعليم الاولي والابتدائي ، فألغت تدريس اللغة الاجنبية من منهج السنة الاولى الابتدائية وجعلت تدريسها يبدأ من السنة الثانية . وبذلك يمكن لفئة محدودة من تلاميذ التعليم الاولي ان يلتحق بالتعليم الابتدائي .

وقد حاولت الوزارة في عام ١٩٤١ اصلاح التعليم الالزامي بعد ان تبينت قصور هذا النوع من التعليم عن تحقيق الاهداف المرجوة منه . فمستوى الاطفال العلمى كان ضعيفا في مختلف المواد الدراسية وكذلك مستواهم الصحى . كما ان نظام نصف اليوم قد ثبت فشله مما يدعو الى تحويل التعليم الالزامي بالتدريج الى نظام اليوم الكامل وزيادة مدته الى ست سنوات ، والتقريب قدر المستطاع بين منهج السنين الاربع الاولى منها ومنهج السنتين الثانية والثالثة من رياض الاطفال والسنتين الاولى والثانية الابتدائيتين تسهيلا لنقل المتفوقين عندنهاية السنة الرابعة الالزامية الى السنة الثالثة الابتدائية . ولم تؤد هذه المحاولة لاصلاح التعليم الالزامي الا الى تحويل المدارس الالزامية الى نظام اليوم الكامل ، والى تحديد مدة الدراسة لست سنوات . كما صدر في عام ١٩٤٢ قانون يفرض على الدولة تغذية الاطفال مما كان له اثر واضح في رفع المستوى الصحى .

وقد توالى بعد ذلك القرارات التى تقرب بين التعليم الاولي الالزامى والتعليم الابتدائى . ففي عام ١٩٤٤ قررت الوزارة الغاء المصروفات المدرسية في التعليم الابتدائى ، وبذلك زال الفارق الاجتماعى بينه وبين التعليم الاولى الالزامى . وبدأت الهجرة تشتد من هذا النوع الاخر من التعليم الى التعليم الابتدائى . وفي عام ١٩٤٥ ألغيت اللغة الانجليزية من السنة الثانية الابتدائية ، فأتاح ذلك الفرصة امام تلميذ المدرسة الاولى لان يلتحق بالتعليم الابتدائى حتى سن العاشرة . وفي عام ١٩٤٤ توحدت المناهج في المدرسة الابتدائية والمدرسة الاولى فيما عدا اللغة الاجنبية التى كانت تدرس ابتداء من السنة الثالثة الابتدائية . وعلى الرغم من تقريب شقة الخلاف بين التعليمين الاولي والابتدائي كان الناس يقبلون على التعليم الابتدائي اكثر من اقبالهم على التعليم الالزامى لثقتهم بأن النوع الاول من التعليم اهدى الى غيره من أنواع التعليم ومن ثم الى الوظائف الحكومية . ولم يكن هناك بد من ان تقوم الحكومة بتوحيد المرحلة الاولى من التعليم ، وأصدرت لذلك القانون رقم ١٤٣ لعام ١٩٥١ الذى قضى باطلاق اسم المدارس الابتدائية على كل مدارس المرحلة الاولى ، وبأن يكون التعليم اجباريا فيما بين سن السادسة والثانية عشرة . ولكن هذا التوحيد كان توحيدا نظريا وتشريعيا فقط . اما من الوجهة العملية فقد بقيت كل من المدرستين الاولى والابتدائية على وضعها ، وظلت الشقة بينهما واسعة من حيث المباني

والمرافق والمعلمين . وكان الامر يتطلب بذل جهود كبيرة حتى يصبح التوحيد فعليا وحتى لا يكون معناه الهبوط بمستوى التعليم الابتدائي الى ما كان عليه التعليم الاولى من ضعف وضيق .

وهناك نوع من المدارس انشئ في هذه الفترة أيضا ، ذلك هو المدارس الاولى الريفية . فلم تكن المدارس الابتدائية او الاولى القائمة في المنساقط الريفية تختلف عن مثيلاتها في المناطق المدنية من حيث المناهج والمقررات وخطة الدراسة . وقد فكرت الوزارة في ١٩٤٢ في أن توجه التعليم الاولى وجهة عملية غايتها ترغيب النشء في العمل وطلب انزلق من خيرات الارض في القرى ومن العمل البدوى في المصانع بالمس ، وبذلك يمكن أن يستكمل النشء ثقافتهم في حدود بيئتهم . وتحفينا لهذا الغرض قررت الوزارة انشاء مدارس اولية ريفية يتلقى الاطفال فيها منذ السنة الاولى التعليم الزراعى والصناعات الزراعية الى جانب الدراسة المعتادة بالمدارس الاولى مع العناية برفع مستواهم الصحى وتقوية ابدانهم .

وقد سارت عملية اعداد المعلمين في هذه الفترة مثقلة بما ورثته عن فترة السيطرة الانجليزية على التعليم . غير ان الوزارة اتبعت سياسة ذات شقين بالنسبة الى اعداد المعلمين : اولاهما رفع مستوى مدارس المعلمين الاولى ، وثانيهما فتح المدارس والمعاهد المتعددة لاعداد المعلمين للمدارس الابتدائية . ولا شك ان هذه السياسة كانت تعبر عن الاهتمام بالتعليم في المرحلة الاولى . غير اننا نلاحظ انه في الوقت الذى كانت فيه السياسة التعليمية تهدف الى توحيد التعليمين الاولى والالزامى والابتدائي لم تكن تهدف في الوقت نفسه الى توحيد اعداد المعلمين لمدارس المرحلة الاولى ، بل على العكس تميزت هذه الفترة بتأكيد الثنائية في اعداد المعلمين ، شأنها في ذلك شأن المرحلة السابقة ، وفيما يلى ما قامت به الوزارة من خطوات لتنفيذ هذه السياسة .

لما صدر دستور عام ١٩٢٣ ونص فيه على وجوب تعميم التعليم الاولى وجعله الزاميا ، اتخذت الوزارة الخطوات اللازمة لتنفيذ هذا النص ، وبدأت الحاجة ماسة الى زيادة عدد مدارس المعلمين والمعلمات فزادت الوزارة في عددها حتى وصل في اكتوبر ١٩٢٦ الى ٢٥ مدرسة للمعلمين و١٧ مدرسة للمعلمات . كما قامت باضافة الهندسة العملية والتربية الوطنية والتاريخ الطبيعى الى مناهج الدراسة مسيرة لتعديل مناهج المدارس الاولى ، ورفعت مدة الدراسة الى أربع سنوات بدلا من ثلاث لامكان استيعاب المناهج الموضوعة دون ارهاق .

ولما وجدت الوزارة انها لا تستطيع أن تدبر العدد اللازم من المعلمين

والمعلمات للمدارس الاولى والمكاتب الالزامية العامة التى انشئت والتي مستنشا تباعا نظرا لان الكثير من مدارس المعلمين والمعلمات كان فى مرحلة التكوين انشأت فى عام ١٩٢٥ اقساماً ليلية جعلت مدة الدراسة بها سنة واحدة يقبل فيها الناجحون فى المعاهد الدينية على أن يؤدوا امتحانا للقبول فى القرآن الكريم واللغة العربية والحساب والجغرافية وفق مناهج السنة الثانية من مدارس المعلمين .

وفى عام ١٩٢٧ ألغيت هذه الاقسام نظرا لزيادة عدد المتخرجين فى مدارس المعلمين وانشأت المدارس التجهيزية للمعلمين . وكان الفرض منها اعداد التلاميذ للحاق بمدارس المعلمين بعد أن ثبت أن المتقدمين لهذه المدارس من المدارس الاولى او المعاهد الدينية لا يستطيعون التمشي مع المستوى العلمى بمدارس المعلمين . وجعلت مدة الدراسة بالمدارس التجهيزية « أو التحضيرية » سنتان يدرس فيهما الطالب المواد الآتية :

اللغة العربية والخط - القرآن الكريم والدين - الجغرافية والتاريخ - الاخلاق والتربية الوطنية - الحساب والهندسة - الرسم والاشغال الفنية - الصحة - الرياضة البدنية .

وقد ادى وجود المدارس التحضيرية الى تعديل مناهج مدارس المعلمين والمعلمات لاستقبال خريجي المدارس التحضيرية للمعلمين وخريجات المدارس الاولى الراقية للبنات ، كما جعلت مدة الدراسة ثلاث سنوات كما كانت . وكانت خطة مدارس المعلمين فى عام ١٩٣٠ على النحو التالى :

خطة مدارس المعلمين ١٩٣٠

المادة	١	٢	٣
تعليم ديني	٦	٥	٥
لغة عربية	١٠	١٠	٨
خط	٤	٣	٢
تربية عملية وعلمية	٢	٤	٦
رياضة	٦	٦	٦
طبيعة وكيمياء	٤	٤	٣
تاريخ طبيعى	١	١	١٠
تاريخ	٢	٢	٢
جغرافيا	٢	٢	٢
اخلاق وتربية	—	—	٢
رسم	١	١	٢
تربية بدنية	١	١	١
مجموع	٣٩	٣٩	٣٩

وقد تميزت مناهج هذه الخطة بأنها كانت تهدف الى التثقيف الواسع للمدرس ولم يعد الغرض منها مجرد تمكين المدرس من تدريس موضوعات المدرسة الاولى فقط كما كان الحال من قبل . وقد بدت في هذه المناهج ايضا فكرة التوحيد بين ما يدرس في مدارس المعلمين الاولى والمدارس الثانوية في بعض المواد مثل العلوم الطبيعية والجغرافية والرياضية والتاريخ والرسم والتاريخ الطبيعي والاخلاق والتربية الوطنية . فهي نفس مناهج السنوات الاولى والثانية والثالثة الثانوية . ولم تفرق مناهج هذه المدارس عنها في المدارس الثانوية الا في التوسع في دراسة اللغة العربية ، قواعدها وآدابها ، وفي منهج التربية العملية والعلمية . وبوجه عام كان كثير من المعلومات التي اشتملت عليها مناهج الدراسة فوق مستوى الطلّاب بكثير (١) .

أما خطة مدارس المعلمات في عام ١٩٣٠ فكانت على النحو الآتي :

المواد	١	٢	٣
القرآن الكريم والدين	٥	٤	٤
اللغة العربية	٦	٦	٦
الخط العربي	٢	٢	١
الرياضة	٦	٦	٦
الطبيعة	٤	٤	٣
الكيمياء	—	—	—
التاريخ الطبيعي	١	١	١
التاريخ	٢	٢	٢
الجغرافيا	٢	٢	٢
الاخلاق والتربية	—	١	١
الرسم	١	١	١
تربية عملية وعلمية	٢	٣	٥
تدبير (ابرة • غسيل • كي • ادارة)	٤	٤	٤
تدبير صحة	١	—	—
اشغال	٢	٢	٢
تربية بدنية	١	١	١
المجموع	٣٩	٣٩	٣٩

(١) تعليم المرحلة الاولى في مصر ، ص ١٠٩ - ١١٠ .

ويلاحظ في مناهج هذه الخطة أنها تهدف الى تثقيف التلميذات ثقافة عامة شأنها في ذلك شأن مناهج مدارس المعلمين ، وأنها توسعت في موضوعات التدبير المنزلي ، ووجهت عنايتها الى النواحي العملية ذات الفائدة بالنسبة للتلميذات سواء في حياتهن المستقبلية أو في أثناء التدريس . للاطفال والبنات اذ كانت تنص على تعليمهن خياطة الملابس وعمل المفارش . والاكياس واستعمال الخيط الملون والتطريز . وقد وجه المنهج عنايته أيضا الى تدبير الصحة ورعاية الاطفال والاحداث بالتفصيل ، وطالب التلميذات باجراء مشاهدات عملية عليها . ولكن يلاحظ أيضا ان المنهج كان مزدحما بموضوعات كثيرة أغلبها فوق مستوى التلميذات .

وفي عام ١٩٣٣ - ١٩٣٤ عدلت خطة الدراسة بالمدارس الثانوية حيث حذفت حصة التاريخ الطبيعي بالسنتين الاولى والثانية وجعلت حصص الاخلاق والتربية الوطنية حصة واحدة بدلا من اثنتين . ولما كانت خطة مدارس المعلمين والمعلمات تسير وفق خطة الدراسة بالمدارس الثانوية في المواد المشتركة ، فقد أجرى تعديل في خطة مدارس المعلمين والمعلمات في ذلك العام ليتمشى مع التعديل الذي ادخل على خطة المدارس الثانوية .

تعديل عام ١٩٣٣ - ١٩٣٤ لمدارس المعلمين

المادة			الخطة السابقة			التعديل		
			١	٢	٣	١	٢	٣
تعليم ديني			٦	٥	٥	٧	٦	٥
لغة عربية			١٠	١٠	٨	١٠	١٠	٩
تاريخ طبيعي			١	١	١	-	-	١
اخلاق وتربية			-	-	٢	-	-	٢

تعديل عام ١٣٩٣ - ١٩٣٤ لمدارس المعلمات

المواد	الخطة السابقة			التعديل		
	١	٢	٣	١	٢	٣
لغة عربية	٦	٦	٦	٧	٧	٦
تاريخ طبيعي	١	١	١	-	-	١
اخلاق وتربية	-	١	١	١	-	-
الرسم	١	١	١	٢	١	١
تدبير الصحة	١	-	-	١	-	-
طبيعة كيمياء	٤	٤	٣	٤	٤	٣

وقد ألغيت المدارس التحضيرية للمعلمين في عام ١٩٣٩ - ١٩٤٠ وجعلت مدة الدراسة بمدارس المعلمين الاولى ست سنوات يلتحق بالسنة الاولى فيها التلاميذ المنقولون للسنة الثالثة الاولى ، واصبحت الدراسة فيها تسير على مناهج تتعادل على التوالي مع مناهج السنوات الثلاثة والرابعة الاولى والسنوات الثلاث الاولى من المرحلة الثانوية عدا اللغة العربية والدين فكان لهما منهاج خاص . اما السنة السادسة فقد اقتصرَت الدراسة فيها على المواد التربوية والرسم والاشغال الفنية البدنية . اما مدارس المعلمات فظلت على حالها القديمة ، فمدة الدراسة بها ثلاث سنوات ويقبل في السنة الاولى منها الحاصلات على شهادة اتمام الدراسة الاولى الراقية .

وقد عدلت خطة ومناهج الدراسة بمدارس المعلمين الاولى منذ عام ١٩٤٠ على النحو الآتي :

خطة منارس المعلمين ١٩٤٠

المواد	١	٢	٣	٤	٥	٦
مجموعة أولى (مواد أساسية)						
قرآن كريم ودين	٤	٤	٤	٤	٤	٤
اللغة العربية	٨	٨	٨	٨	٦	٦
الخط	٤	٤	٢	٢	٢	—
الحساب	٥	٥	٤	١	—	—
مجموعة ثانية (مواد الثقافة العامة)						
التاريخ	١	١	٢	٣	—	—
الجغرافيا	٢	٢	٢	١	—	—
التربية الوطنية	—	—	—	١	—	—
الهندسة العملية والنظرية	١	١	—	٢	٢	—
الجبر	—	—	٢	٢	—	—
مشاهد الطبيعة وعلم الحياة	٢	٢	٢	٢	—	—
الطبيعة والكيمياء	—	—	٢	٢	٤	—
تدبير الصحة	—	—	١	١	—	—
المشروعات	٢	٣	٣	—	—	—
المجموعة الثالثة						
الرسم	٢	٢	٢	٢	٢	٢
الاشغال اليدوية والفلاحة	٣	٣	٢	٢	٢	٢
التربية البدنية	٣	٣	٢	٢	٢	٢
المجموعة الرابعة (المواد الفنية)						
علم النفس	—	—	—	—	٢	٤
قواعد التربية	—	—	—	—	٢	٤
طرق التدريس الخاصة	—	—	—	—	—	٤
قواعد الصحة المدرسية	—	—	—	—	٢	—
التربية العملية	—	—	—	—	٤	٨
المجموع	٣٨	٣٨	٣٨	٣٦	٣٦	٣٦

وبلاحظ على هذه الخطة ان مادتي المشروعات والفلاحة قد اضيفتا ، وان النهج يوجه عنايته لأول مرة لبعض الموضوعات الزراعية مثل الارض الزراعية وفلاحتها وربها وصرفها والفصول الزراعية ، حديقة الخضر والفاكهة ، والاشجار ، والنحل ، والدواجن ، والصناعات الزراعية . وبعد هذا اتجاها جديدا في مناهج مدارس المعلمين حيث بدأت العناية تتجه الى بيئة التلميذ . على ان دراسة هذه الموضوعات لم تكن تهدف الى اكساب الطالب معرفة عملية بها بل مجرد تزويده ببعض المعلومات النظرية الخاصة . ولهذا لم تكن تمارس ممارسة عملية . وبنواسة مناهج المواد المختلفة كان واضحا أنها بدأت توجه بعض العناية الى بيئة الطفل واثى الطفل نفسه الى حد ما .

وعلى الرغم من تعديل خطة مدارس المعلمين الا ان مدارس المعلمين بقيت خطتها تسير على اساس انها ثلاث سنوات ولم يحدث تغير فى مناهجها عن مناهج عام ١٩٢٢ - ١٩٢٤ .

وقد بدأت فى عام ١٩٤١ اول تجربة فى التعليم الريفى بمصر وكان مقرها قرية المنايل . وقد اسفرت التجربة عن نجاح دعا الوزارة الى الاخذ بهذه الفكرة ، وانشأت فى عام ١٩٤٢ - ١٩٤٣ عددا من المدارس الريفية ثم توسعت فى انشائها حتى بلغ عددها فى عام ١٩٤٤ - ١٩٤٥ نحو ٧٨ مدرسة . ولكن هذه التجربة اثبتت ان نجاحها يتوقف على اعداد المدرس الذى يصنع لتحقيق اهداف هذه المدارس . ومن ثم جاءت فكرة انشاء مدرسة المعلمين الريفية التى ترمى الى اعداد المدرس الريفى .

وقد انشئت فى عام ١٩٤٧ اول مدرسة للمعلمين الريفية ، وكان الغرض من انشائها اعداد المدرس الذى يمكنه ان يفهم الريف ويفرك مشكلاته ويساهم فى علاجها ، وبذلك يجمع المدرس بين صفات المربي والمصلح الاجتماعى ، وقد وضعت مناهجها بحيث تكفل تحقيق هذه الاغراض ، كما نظمت حياة التلاميذ فيها بمساعدة على تربيتهم تربية فردية واجتماعية . وعلى هذا الاساس جعلت هذه المدارس داخلية ، وحددت مدة الدراسة بها بخمس سنوات . وفيما يلى خطة مدرسة المعلمين الريفية لعام ١٩٤٧ :

خطة المعلمين الريفية في عام ١٩٤٧

المواد	١	٢	٣	٤	٥
القرآن الكريم	٣	٢	٢	٢	٢
لغة العربية	٨	٨	٦	٦	٢
رياضة	٤	٤	٤	٢	٢
العلوم العامة	٣	٣	٢	٢	١
الصحة	١	١	١	—	—
دراسة مشكلات المجتمع	—	—	٤	٢	٢
التاريخ	٢	٣	٣	٢	١
الجغرافيا	٢	٣	٣	٢	١
التربية الوطنية	—	—	١	١	٢
أشغال وصناعات ريفية	٣	٣	٢	٢	٢
أصول التربية وعلم النفس	—	—	١	٣	٤
المشروعات	٤	٤	—	—	—
الزراعة	٤	٤	٤	٤	٤
الصناعات الزراعية	—	—	٢	٢	٢
الرسم	٢	٢	٢	٢	٢
التربية البدنية	٢	٢	٢	٢	٢
الموسيقى والانشيد	١	١	١	١	١
التربية العملية	—	—	—	٤	٤
الجماليات	٣٨	٣٨	٣٨	٣٨	٣٨

ويلاحظ على هذه المناهج ان مادة مشكلات المجتمع قد ادخلت ، كما يلاحظ الاهتمام بالمشروعات العملية والصناعات الريفية ، وانها تهدف الى توجيه الدراسة نحو :

(أ) تفهم الطالب للبيئة الواقعية التى يعيش فيها بالمشاهدة الفعلية .

(ب) العمل فى هذه البيئة وخدمتها أى ابراز الصلة بين الدراسة والتطبيق

(ج) أن لكل مادة وظيفة تؤديها وانها مجتمعة تهدف الى غاية متسقة تنظمها جميعا .

وقد كان نجاح مدرسة المعلمين الريفية سببا فى انشاء مدرسة ثانية للمعلمين الريفية فى بى العرب .

وفى عام ١٩٥١ - ١٩٥٢ رأت الوزارة توحيد نظام القبول والخطط والمناهج بمدارس المعلمين والمعلمات . فالغت المدارس الاولية الراقية ، وجعلت مدة الدراسة بالمعلمين والمعلمات أربع سنوات ، يقبل بالسنة الاولى منها الحاصلين والحاصلات على الشهادة الابتدائية ، وتسير الدراسة فيها وفق السنوات الاربع الاولى للتعليم الثانوى فى المواد المشتركة مع ادخال تعليم اللغة الانجليزية ضمن مناهجها .

وقد عدل هذا النظام فى عام ١٩٥٢ - ١٩٥٣ وجعلت مدة الدراسة خمس سنوات اثنان اعداديتان وثلاث لاعداد المعلمين والمعلمات . وتسير الدراسة فيها على خطة التعليم الثانوى ومناهجه فى الرياضة والعلوم والمواد الاجتماعية والرسم ، وعلى مناهج خاصة فى اللغة العربية والدين والمواد التربوية والفنية والنسوية . وأطلق على هذه المدارس اسم مدارس المعلمين والمعلمات العامة .

أما بالنسبة لمدرسى المدارس الابتدائية فقد ظلوا فى هذه الفترة أيضا يتميزون عن زملائهم معلمى المدارس الاولية والالزامية سواء فى ناحية اعدادهم أو فى اشتغالهم بمدارس ابتدائية أكثر استعدادا فى كافة النواحي التعليمية من المدارس الاولية الالزامية . وقد اشرنا فى الفترة السابقة الى أهم المعاهد التى كانت تعد المعلمين للمدارس الابتدائية . وقد قامت الوزارة بانشاء عدد آخر من المعاهد لتقابل به انتشار التعليم الحكومى والاهلى .

ومن المدارس التى أنشئت فى هذه الفترة مدرسة المعلمين الثانوية (المتوسطة) . وقد عبر وكيل الوزارة فى ذلك الوقت عن وجهة نظر الوزارة

في انشاء المدرسة وذلك في جلسة مجلس المعارف الاعلى في مايو ١٩٢٣ فقال :

« ان المدرسة القديمة اى مدرسة المعلمين الخديوية الابتدائية (اما انشئت لحاجة البلاد في وقت ما الى مدرسين متوسطى الكفاءة لعدم وجود العدد المطلوب من الاكفاء . وبعد انشاء هذه المدرسة كثر الاقبال على مدرسة المعلمين العليا من الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية (البكالوريا) فعولت الوزارة على الاكتفاء بالقسم العالى وقررت الغاء القسم الابتدائى .

« ولكن الان زاد عدد المدارس سواء اكانت اميرية ام تابعة لمجلس المديرية او للجمعيات او الافراد من جهة ، كما عدلت الوزارة درجات مدرسيها من جهة اخرى فأصبحت الهيئات الحرة لا تستطيع مجاراة وزارة المعارف في اعطاء مدرسيها درجات توازى مدرسى الوزارة . ولهذا ففى اعادة انشاء هذا القسم خدمة لبلاد اذ يستطيع ان يقدم للمدارس الحرة مدرسين متوسطين فى الكفاءة للاقسام الابتدائية فى طاقة ادارات تلك المدارس تحملها . » (١)

وقد انشئت هذه المدرسة بالفعل فى عام ١٩٢٣ واشترطت لقبول الطالب بها أن يكون حاصلا على شهادة الدراسة الثانوية القسم الاول « الكفاءة » . وكانت تنقسم الى قسمين : القسم الادبى والقسم العلمى . اما مواد الدراسة التى كانت تدرس بها فكانت هى نفس المواد التى تدرس للطلاب للحصول على شهادة الدراسة الثانوية القسم الثانى (البكالوريا) مع شىء من التوسع ، وذلك بالاضافة الى المواد التربوية والمهنية . وقد تقرر فى ١٩٣٠ الغاء مدرسة المعلمين الثانوية ورؤى الاكتفاء مرة اخرى بخريجى مدرسة المعلمين العليا .

وفى أكتوبر ١٩٢٩ انشىء معهد التربية وكان ينقسم الى قسمين :

١ - قسم لاعداد معلمى المدارس الثانوية ويطلق عليه اسم معهد التربية العالى ، ويقبل به خريجو كليتى الآداب والعلوم ، ومدة الدراسة به عامان يدرس فيهما الطالب المواد التربوية .

٢ - قسم لاعداد معلمى المدارس الابتدائية ، ويطلق عليه اسم معهد التربية الابتدائى ويقبل به الحاصلون على شهادة الدراسة الثانوية

(١) الكتاب الذهبى لمدرسة المعلمين العليا ، ص ٢٥

القسم الثانى (البكالوريا) ، ومدة الدراسة به ثلاث سنوات تعدد السنة الاولى منها اعدادية . ثم تنقسم الدراسة فى السنتين الباقيتين الى قسمين ادبى وعلمى . ويدرس الطلاب فى هاتين السنتين علم النفس والتربية النظرية وتاريخ التربية والتربية التجريبية والتربية العلمية والمنطق والاخلاق والرسم والاشغال اليدوية بجانب المراتب العلمى على التدريس ودراسة مواد التخصص فى القسم الادبى او العلمى . وقد انشئ هذا القسم الابتدائى فى عام ١٩٣٧ .

وقد انشئ فى عام ١٩٣٣ معهد شتريية للمعلمات لاعداد معلمات المدارس الابتدائية للبنات . وقد حل هذا المعهد محل مدرسة المعلمات السنية التى حوت ، كما ذكرنا الى مدرسة ثانوية ١٩٣٠ . وقد أصبح هذا المعهد المعهد جزءا من كلية البنات بجامعة عين شمس فى الوقت الحاضر وهو يخرج المعلمات لتدريس بالمدارس الاعدادية والثانوية .

وقد ادى تقرير المجانية فى التعليم الابتدائى فى عام ١٩٤٤ الى زيادة الاقبال عليه وكثرة مدارس والحاجة بالتالى الى معلمين . ولذلك قامت الوزارة بانشاء مدارس المعلمين والمعلمات الابتدائية فى عام ١٩٤٥ . وقد حددت المادة الاولى من لائحة مدارس المعلمين والمعلمات الابتدائية المعتمدة بالقرار الوزارى الصادر فى ١٦/٦/١٩٤٧ الغرض من هذه المدارس بما يلى : « الغرض من مدارس المعلمين والمعلمات الابتدائية اعداد المدرسين والمدرسات للمدارس الابتدائية وما فى مستواها » . وقد اشترط فى القبول بتلك المدارس أن يكون الطالب حاصلا على شهادة الدراسة الثانوية (القسم العام) . كما حددت مدة الدراسة بثلاث سنوات تكون السنتان الاوليان مشتركة لجميع الطلبة ، وتنقسم فى السنة الثالثة الى ثلاث شعب : ادبى وعلمى وفنى . وقد تخرجت اول دفعة من هذه المدارس وشغلت وظائف التدريس بالمدارس الابتدائية . غير أن الوزارة استعانت بهم أيضا للتدريس بالمدارس الثانوية (وبالمدارس الاعدادية حاليا) . كما انشأت الوزارة ابتداء من انعام الدراسى ١٩٤٧ - ١٩٤٨ مدارس ابتدائية للمعلمات وجعلت مدة الدراسة بها اربع سنوات ، وقسمتها الى اربع شعب :

- ١ - شعبة اللغة العربية
- ٢ - شعبة اللغة الاجنبية
- ٣ - شعبة العلوم والرياضة
- ٤ - شعبة الرسم ورياض الاطفال

وقد تغير نظام مدارس المعلمات الابتدائية منذ ١٩٥٢ ، وتقرر اتباع النظام الذي تسير عليه مدارس المعلمين الابتدائية .

وفي عام ١٩٥٢ - ١٩٣٥ تقرر أن تجعل مدة الدراسة بمدارس المعلمين والمعلمات الابتدائية سنتان فقط على أن يقبل بها الطلاب والطالبات الحاصلين على شهادة الدراسة الثانوية القسم الخاص . وقسمت الدراسة بها إلى شعبتين شعبة الآداب ، وتشمل اللغة الانجليزية ، وشعبة العلوم وتشمل الرياضة . كما عدل اسم المدارس الابتدائية للمعلمين وأصبح يطلق عليها « مدارس المعلمين والمعلمات الخاصة » ، حتى يفرق بينها وبين مدارس المعلمين والمعلمات العامة . وقد تقرر إلغاء هذه المدارس بالتدريج ، ولم يبق منها بالفعل إلا المدارس التي تخرج معلمين للفرنسية . وتوجه النية في الوقت الحاضر إلى نقل خريجي مدارس المعلمين الخاصة إلى التعليم الابتدائي لتدريس في الفرقتين الخامسة والسادسة .

* * *

الجامعة وتعليم الكبار*

لم يعد تدبير شئون الناس من الامور التي تتولاها فئة قليلة منهم ،
ههناك اتجاه واضح يرمى الى زيادة عدد الاشخاص الذين يشاركون في
مسئولية ادارة مختلف المؤسسات ، ولم يعد في وسع المؤسسات القائمة
حاليا ان تنجح في مقاومة هذا الاتجاه .

والقائمون على هذه المؤسسات والعاملون بها يتقاسمون عبء ادارتها
ويشتركون في تسيير دفعة العمل بها على صور متعددة ، ويستوى في ذلك
كل انواع المؤسسات من سياسية او دينية او تعليمية او مهنية . ففي
المكتبات والمدارس غالبا ما يمثل المواطنون في مجالس الادارة ، وفي الكنائس
نجد أيضا بعض انواع المجالس التي تتألف من رجال الدين والعلمانيين ،
والمواطنون في كثير من انحاء العالم لهم كذلك حق اختيار ممثلهم
السياسيين ، وحتى المنظمات التي تحترف تجارة او عملا صناعيا فانها
تعرض جزءا من ممتلكاتها للبيع على صورة أسهم وأوراق مالية ، وهي بهذا
العمل تضع أساسا للمساهمين في التملك والادارة . وعلى ذلك فالادواتوقراطية
لا تنظر بعين الارتياح الى سيطرة الجماعة ، خاصة وان المؤسسات يتزايد
تعددتها اليوم في جميع اصقاع الدنيا . وكثيرا من الناس يرجحون بهذا
الاتجاه ، ويرون انه نعمة على البشرية ، وانه قد يتمخض عن نتائج لها
خطرها ، والعامل الرئيسي في تقرير هذا الامر انما يرجع الى قدرة الانسان
ورغبة الناس في تقلد المسؤوليات الخطيرة التي يترتب عليها اكتساب مزيد
من القوة والنفوذ .

ويقال ان بعض انواع الدراسات تتيح امامنا الفرص التي تزيد من
عمق بصيرتنا ، واتساع افق نظرتنا الى الامور والى تحمل المسؤوليات ،
وبذلك نتقدم في سبيل التعديل والحضارة . وما من شك في ان كلا منا
يستطيع ان يساعد غيره على فهم عملية التفكير ، مما قد يؤدي الى تحسين
قدرتنا على ادراك المسؤوليات وتقلدها . وهذه الفرص التعليمية المتزايدة
والأخذة في التحسن قد توفر الحل لكل شخص لديه أية قدرة على التعلم ،
ويجب ان يكون في هذه الفرص التعليمية ما يغري الكبار على الاستفادة
منها .

* حديث بول برجفن ، استاذ تعليم الكبار بجامعة انديانا ، ألقاه في جامعة هلسنكي
بفنلندا في أكتوبر ١٩٦٠ - ترجمة الاستاذ ابراهيم خليل ، بمركز الوثائق بالقاهرة .

واذا كان لكل منا أن يسهم في هذا المضمار ، فائنا يجب أن ننمي قدراتنا على الاختيار الواعي ، ولا شك أن التعليم من العوامل التي تساعد على ذلك . وفي المجتمع الذي يستهدف اشراك الافراد ومساهماتهم في أموره يصبح تعليم الكبار أمرا ضروريا يجنب المجتمع التخبط الذي يرجع الى جهل الدارسين وقلة اكتراثهم .

ومما يساعد على اجتذاب الكبار الى التعلم ، أن يصور نهم التعلم على انه الوسيلة التي نلجأ اليها ساعة اليأس ، اذا ما اخفقت جميع الوسائل الاخرى . وتعليم الكبار على اختلاف ألوانه عملية من العمليات الطويلة المدى التي تظهر نتائجها ببطء ، لاننا لا نتغير بسرعة . والتعليم الذي اعد ليساعدنا على أن نعيش عيشة طيبة هو عملية مستمرة بعيدة المدى ، ومثل هذه العملية لا يمكن لها أن تبدأ عندما تدعو اليها الضرورة أو تنتهي عند انقضاء هذه الضرورة . فاذا كان الخوف هو الدافع الاول لحركة تعليم الكبار فان ذلك يعنى الفجاجة أكثر مما يشير الى النمو . والتغير في سلوك الافراد يحدث تدريجيا وببطء ، بل قد يبلغ في بطنه الى درجة قد لا نستطيع معها أن ندركه ، بل قد يعجز الخبير نفسه عن ادراك هذا التغير نتيجة لهذا البطء .

وتطبيق البرامج المستمرة لتعليم الكبار على اسس سليمة . ورفع مستوى هذه البرامج ، أمران ضروريان لاي مجتمع يريد اشراك أكبر عدد ممكن من أعضائه في ارساء قواعده ، وأن يتخذ من ذلك وسيلة للتقدم في مضمار الحضارة . وأما البرامج التي توضع اعتباطا لتحقيق اوهام فرد أو جماعة ، فانها عادة توضع دون دراسة دقيقة للمشكلة التي دعت الى وضعها . ويجب على الافراد الذين تتوافر لديهم المهارة في تعليم الكبار أن يستخدموا معلوماتهم الاجتماعية والتاريخية والنفسية والتربوية للكشف عن أهداف المجتمع وعن سلوك الكبار الذين يتألف منهم هذا المجتمع . وان في ادراك هاتين المسألتين ما يساعد على وضع برامج صحيحة لتعليم الكبار كما يعين على تقدم الافراد الناضجين .

ومربو الكبار يحتاجون الى تدريب جيد في هذا الميدان ليعالجوا بطريقة ناجحة المشكلات المتعددة التي تكتنف عملية تعليم الكبار . وما دام الهدف من تعليمهم هو مساعدتهم على النمو والتضج والكشف عما لديهم من الامكانيات وتنميتها ، فيجب أن تعنى عملية تربيتهم بالكشف عن الوسائل التي تحقق هذه الاهداف ، وتيسر ألوان التعليم التي تشبع حاجاتهم .

وحتى يكون تعليم الكبار مثمرا ، فيجب أن يتم في إطار اهتمامات المجتمع ، كما يجب أن يهيء الفرصة لزيادة تنوير المواطنين من النواحي الروحية والسياسية والمهنية والثقافية ، ويجب أيضا أن يعيننا أثناء نضالنا نحو الكمال والنضج على معرفة ما اكتنف ما ضينا من أحداث وما ينطوي عليه حاضرتنا من هذه الأحداث ، وأن يساير ركب الحياة المتغيرة . ويمكن لتعليم الكبار أن يحقق ذلك بطرق متعددة منها : المناهج ، وحنقات الدرس والموسيقى ، والمحاضرات ، والرحلات ، والمعارض . ويجب ألا تستنفد النواحي المتعددة لنشاط المدارس في النضال من أجل الحصول على شهادة أو درجة أو دبلوم ، فمثل هذا النضال في كثير من الأحوال يتعارض مع النضج ، إذ ينمى القلق ويفرس في النفس الغرور ، وإنما يجب أن يستنفد هذا المجهود في تعلم الحياة في المجتمع الواسع والعمل على تقدم هذا المجتمع والمساهمة في ذلك مساهمة فعالة . واعتناق هذه الأهداف يؤدي إلى تخطيط برامج تعليم الكبار وتطبيقها بصورة تعين الدارسين على تحمّل جانب كبير من تبعات النشاط الفردي والجماعي ، كما تعينهم على تنمية القدرات التي تساعد على الاختيار الواعي ، وعلى حل المشكلات الدقيقة المتعلقة بالاسهام في تقدم المجتمع بوصفه بناء فريدا في بيئة جماعية .

هذه الأهداف الحيوية تتحقق إذا ما درست مواد التعليم لا كغرض في ذاتها ، بل باعتبارها جزءا في كل متكامل يعين على تحقيق حياة كاملة .

والتعليم المستمر لاعداد المواطن يجب ان يكون من الامور التي تهتم كل بلد من البلاد بصورة أساسية ، ومن الممكن أن توجه برامج بطبيعة الحال نحو تحرير المواطن من الناحيتين العقلية والروحية ، أو أن يتولى أمر هذه البرامج الذين يؤمنون بأن الحقيقة كلها قد كشفت نهائيا ، وبالتالي فإن أي إجراء تربوي يتضمن - إلى حد كبير - التزام نمط موحد مرسوم من قبل ويهدف إلى تخليد هذه العقيدة . ولكن مهما يكن من أمر فليس ثمة نشاط أقوى أثرا في تحرير الناس واستعبادهم من تعليم الكبار .

وبرامج تعليم الكبار التي يطبقها المعلمون الذين تعوزهم الخبرة وينقصهم التدريب يتوافر معها دائما حسن النية ، ولكنها دائما تكون تافهة الغرض ضعيفة التوجيه لدرجة يصبح ضررها أكثر من نفعها . وفي كثير من الحالات لا تلقى العوامل التاريخية والجغرافية والنفسية والاجتماعية الا قليلا من الاهتمام ، بل كثيرا ما تهمل هذه العوامل مع انها هي التي تقر طبيعة أي

مشكلة وتحددها . ان استيفاء المشكلات بقصد الكشف عن الحاجات الحقيقية للدارسين كثيرا ما يكون نصيبه الاهمال ، يستوى في ذلك ما يتصل بالحاجات المباشرة وغير المباشرة .

وكثيرا ما نجد ان البرامج التي توضع موضع التنفيذ دون ان يعد لها الموظفون المدربون ، ودون ان يوضع لها الاساس الذي يستند على الدراسة والتخطيط ، هذه البرامج لا تأتى بشمرة أكثر من شغل الناس دون ان تحقق هدفا بنائيا يذكر . ويجب الا يفسر هذا الكلام على ان البرامج الهادفة المستمرة هي وحدها التي ترتبط بالدراسات العملية ، فالغناء والموسيقى والشعر والتمثيل كلها برامج هادفة ترمى الى انماء الطاقات للبشرية ، مثلها في ذلك مثل الرياضيات او العلوم السياسية او اعمال التجارة ، وان كان لكل خاصية معينة . الا ان المربي الماهر يجب ان يعرف متى ولماذا يستخدم كل مادة في البناء الكلى بما قد يساعد على انطلاق النشاط الابداعي والقدرات الكامنة في الجنس البشرى .

والجامعة بطبيعة عملها مؤسسة يمكنها ان تقدم مساعدات ذات شان في تعليم الكبار وخاصة في اعداد الفنيين الذين يحتاج اليهم هذا النوع من التعليم ، وكذلك في مجال الابحاث الضرورية التي تقتضى مزيدا من الدقة لفهم حاجات الدارسين . والمجالات الآتية ، قليل من كثير - مما يحتاج الى الدراسة الدقيقة ، ونحن نذكرها على سبيل المثال لا الحصر :

- العوامل التي تسهم في حفز الكبار على التعلم .
- الربط بين تعليم الكبار وحياتهم السياسية .
- طبيعة تعلم الكبار .
- اساليب تعليم الكبار .
- طبيعة اعداد القادة من غير الفنيين لتعليم الكبار ، والغرض منه .
- احتياجات المؤسسات السياسية والدينية والثقافية والمهنية وارتباطها بحاجات اندارسين .
- اساليب استنهاض الكبار للاستجابة الى التعليم المستمر .
- رفع مستوى المدرسين المؤهلين وكذلك القادة المشتغلين بتعليم الكبار .
- تطبيق مناهج تعليم الكبار في مؤسسات معينة كالكنائس والمستشفيات والمصانع والمزارع والمكتبات .

هذه مجالات مهمة يستطيع فيها تعليم الكبار أن يساهم بمزيد من الكفاية والفائدة التي تعود على الفرد والجماعة . والجامعة بتقاليدها المعروفة ومنهجها الدراسية ومواردها الكبيرة هي المكان الصالح الذي ينبغي أن يساهم في هذا العمل . ولا شك أن دراسة المشكلات المشار إليها وحلها حلاً جزئياً على الأقل يتطلب إحاطة بالحقائق التي تنطوي عليها كثير من العلوم . فعلم الاجتماع وعلم النفس ، والجغرافيا ، والتاريخ ، والفلسفة ، والتربية تنها تعتبر مجالات ضرورية للتعليم تعين على فحص المشكلات المتعلقة بتعليم الكبار .

والمربي الكفء الذي يعمل في ميدان تعليم الكبار يجب أن يلم بدرجة ما بهذه العلوم ، ويجب أن يكون قادراً على تطبيق معلوماته هذه في الكشف عن الحقائق التي تتصل بتعليم الكبار . وكثيراً ما يشرف على تعليم الكبار أشخاص لا يتمتعون إلا بقدر ضئيل من التأهيل المهني الضروري . ويؤمن الكتب أيماناً ثابتاً بأن برامج تعليم الكبار في أي بلد من البلاد ، إذا وضعت في أيدٍ تعوزها الخبرة أو ينقصها التدريب فإنها تكون عديمة الجدوى ، وقد تؤدي إلى كارثة في النواحي الثقافية والسياسية والروحية ، مثلها في ذلك مثل البلاد التي تكل شئونها الصحية إلى جماعة من الناس تهتم بالمشكلات الصحية ولكنها لم تبلغ درجة من الكفاية تمكنها من ممارسة هذا العمل ، فمثل هؤلاء لا يمكن أن نأتمنهم على صحة الناس لمجرد أنهم يهتمون بها .

إن مربي الكبار لفي حاجة إلى تدريب دقيق في ميادين المعرفة المتزايدة الاتساع ، كما أنه في حاجة أيضاً إلى أساس علمي في المجالات ذات الصلة الوثيقة بتعليم الكبار كعلم النفس والاجتماع والتاريخ والجغرافيا والفلسفة هذا فضلاً عن حاجته إلى تعرف طريقة استخدام هذه الدراسات المتعددة في التخطيط والتنظيم والتطبيق والتقييم المتصل بتجارب تعليم الكبار .

وتستطيع الجامعة أن تضع برامج لدراسات عليا في تعليم الكبار ، والقيام بالأبحاث التي تدعو إليها الحاجة الملحة ، وبذلك تؤدي للوطن والمجتمع خدمات من نوع جديد يفيد منها في نضاله الموصول ضد الجهل والحرمان .



تدريس الأمم المتحدة

للاستاذ نجيب يوسف بدوي
مدير قسم اليونسكو المساعد
بوزارة التربية والتعليم المركزية

لا تستطيع الأمم المتحدة أن تقوم برسالتها وتحقق الآمال التي تعلقت بها والاعراض التي أنشئت من أجلها ، إلا إذا لقيت من جماهير الشعوب الفهم والاهتمام والتأييد . وأساس هذا الفهم يجب أن يبنى في المدرسة . وقد أدركت الجمعية العامة للأمم المتحدة ذلك حين ناشدت الدول الأعضاء بها منذ عام ١٩٥٧ تشجيع تدريس الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة في مدارسها . واستجابت معظم الدول إلى هذه الدعوة ، وأدخلت تدريس هذا الموضوع ضمن مناهجها المقررة ، وقدمت تقارير دورية إلى الأمم المتحدة ومنظمة اليونسكو عن مدى اهتمامها بتدريس هذا الموضوع في مدارسها . كما أصبحت دراسة الأمم المتحدة جزءاً لا يتجزأ من برامج المدارس المشتركة في مشروع التربية من أجل التفاهم الدولي .

ودراسة الأمم المتحدة والمنظمات المتخصصة المتفرعة منها من الموضوعات المقررة في مدارسنا في منهج التربية القومية لكل من الصف السادس في المدارس الابتدائية ، والصف الثالث لمدارس الإعدادية . وتشير تقارير معظم الدول إلى اهتمامها بتنفيذ البرامج الخاصة بتدريس الأمم المتحدة في المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين . وتبين هذه التقارير أن معظم المدارس عيّنت بتدريس الأمم المتحدة من واقع المناهج المقررة في التاريخ بصفة خاصة . ويمكن أن تترابط حول هذا الموضوع أجزاء من مختلف المواد الدراسية . غير أن العمل الأساسي فيها يكون ضمن مناهج التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية والمجتمع ، وفي النشاط الحر خارج مناهج الدراسة .

وتختلف طرق تدريس الأمم المتحدة في مختلف مراحل التعليم . ولا شك أن هذا الموضوع فوق مستوى إدراك الأطفال في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية . ولذلك يكتفى في هذه المرحلة المبكرة بتوجيه اهتمام الأطفال إلى حياة أبناء الشعوب الأخرى وألعابهم وقصصهم وأغانيهم ورقصاتهم وعاداتهم بقصد تنمية اتجاهات التفاهم والصداقة نحوهم .

وبما أن مدة التعليم الابتدائي تنتهي في معظم الدول في سن يتراوح بين

الثانية عشرة والثالثة عشرة ، وبما أن نسبة كبيرة من أطفال العالم تكتفى بهذا القدر من التعليم الإلزامى ولا يتساح لها فرصة مواصلة التعليم الى المراحل التالية ، فقد ظهرت الحاجة الى تدريس أهداف الامم المتحدة ومبادئها وأعمالها في السنوات الاخيرة من هذه المرحلة وتوفير المادة البسيطة والطريقة المناسبة لهذا المستوى .

ومن الطرق التي جربت في تدريس المنظمات المتخصصة المتفرعة من الامم المتحدة في السنوات الاخيرة من المرحلة الابتدائية ، البدء بدراسة المؤسسات المحلية والقومية المعنية بشئون الصحة والغذاء والزراعة والتربية والانتقال منها الى المنظمات الدولية المعنية بنفس هذه الشئون على نطاق اوسع . ومثال ذلك الانتقال من دراسة مكتب البريد الى اتحاد البريد العالمى . والانتقال من دراسة المستشفى المحلى ووزارة الصحة الى منظمة الصحة العالمية ، ومن مشكلات التمرين والغذاء الى منظمة الاغذية والزراعة العالمية . ومعنى ذلك الانتقال من الخاص الى العام ، ومن المعلوم الى المجهول .

وموضوع الامم المتحدة من اصلح الموضوعات للمدارس الثانوية ، لانه يتفق مع مستوى قدرات الطلبة واتساع مداركهم في هذه المرحلة ، ونزوعهم الى الاهتمام بالنواحي المثالية والفلسفية ولاهمية هذا الموضوع وضرورته لمواطن المستنير في العصر الذى نعيش فيه . كما أن هذا الموضوع من انسب الموضوعات للدراسة بمعاهد المعلمين ، اذ أن نجاح تدريس هذا الموضوع في أى مرحلة من مراحل التعليم يتوقف على التدريب الذى يتلقاه معلمو هذه المرحلة . ويجب أن يدرس هذا الموضوع لطلاب المعلمين بنفس الطرق التى نطالبهم باتباعها في تدريسه لتلاميذهم بعد التخرج . وقد اطلعت على الموضوعات المقررة في مناهج المواد الاجتماعية الجديدة بمدارس الثانوية ومعاهد المعلمين ، فلم أجد من بينها هذا الموضوع . وإذا جاز لنا أن نكتفى بتدريس الامم المتحدة في المدارس الاعدادية بدلا من المدارس الثانوية ، فلا يجوز اغفال تدريس هذا الموضوع في معاهد المعلمين .

وهناك طريقتان لتدريس الامم المتحدة لطلاب المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين . وهاتان الطريقتان هما : الطريقة التاريخية ، والطريقة الوظيفية .

الطريقة التاريخية :

تعنى هذه الطريقة بتتبع المراحل والخطوات التى مر بها تطور المنظمات الدولية من بدء الحركات التى تهدف الى الحرية والاصلاح الاجتماعى ، ومن

بين الموضوعات التي يمكن اختيارها في هذه الدراسة التاريخية : قيم الحكم الديمقراطي ، الحركات الاشتراكية ، اتحادات التجارة ، عصبة الأمم ، كفاح الشعوب من أجل الاستقلال وحق تقرير المصير .. ويلاحظ أن الخطوات والمراحل التي مرت بها فكرة الأمم المتحدة ، والتي أدت إلى ظهورها إلى حيز الوجود في عام ١٩٤٥ ، هي نفس الخطوات والمراحل التي مرت بها فكرة حقوق الإنسان والتي أدت إلى ظهور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في ١٠ ديسمبر عام ١٩٤٨ .

ومن الأخطاء الشائعة الاعتقاد بأن الأمم المتحدة ، بمثابة حكومة عالمية ، وأن في وسعها أن تفرض سياستها على الدول ذات السيادة أو تتدخل في شؤونها . والحقيقة أن الأمم المتحدة ليست دولة عالمية ، وليست بديلاً للدول الوطنية . كما أنها لا تنقص من السيادة القومية لهذه الدول . وإنما هي بمثابة مركز لتنسيق جهود الأمم وتوجيهها نحو أدراك غايات مشتركة : هي السلم والعدالة والرخاء الاقتصادي والاجتماعي .

وتعني الطريقة التاريخية كذلك بتتبع نشأة المنظمات المتخصصة المتفرعة من الأمم المتحدة مثل : منظمة التربية والعلوم والثقافة ، ومنظمة الصحة العالمية ، ومنظمة الأغذية والزراعة ، ومنظمة العمل الدولية ، واتحاد البريد الدولي ، ومحكمة العدل الدولية ، والبنك الدولي للإنشاء والتعمير .

ويجب أن تؤدي هذه الدراسة التاريخية إلى دراسة أعمال هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة ، بحيث تقوم هذه الدراسة على أساس انحراف الموضوعية . فما ينبغي قط أن نعود إلى إخفاء عيوبها وإظهار محاسنها . فليست الأمم المتحدة معصومة من الخطأ أو خالية من كل عيب . ولا بد من ذكر هذه الأخطاء وإبراز المواقف التي تنكرت فيها لمبادئها ومبادئها ، مثل موقفها من مشكلة العدوان على فلسطين عام ١٩٤٨ ، والفشل الذي تلاقيه في الوقت الحاضر في الكونغو . ومن ناحية أخرى يجب أن يفهم انتلاميذ أنها خطوة من أعظم الخطوات التي أقدم عليها الإنسان بعد جهد طويل قام به لينشأ أداة صالحة تكفل نشر السلام ورفاهية الشعوب . ومهما كانت مواطن الضعف التي قد تبدو في الأمم المتحدة ومنظماتها ، فاتها تعتبر حلقة في سلسلة المحاولات التي بذلها الإنسان في سبيل التفاهم الدولي ، وإبعاد شبح الحرب ، وتعزيز الإيمان بحقوق الإنسان ، وإقامة العدل ، وضمان الحرية ، وتيسير التقدم الاجتماعي ، وتأمين مستويات معيشة أفضل للجميع .

الطريقة الوظيفية :

تعنى هذه الطريقة بدراسة أعمال الأمم المتحدة والمنظمات المتخصصة وجهودها في معالجة المشكلات الدولية المعاصرة . ويختار لهذا الغرض بعض هذه المشكلات لدراستها ومعرفة أسبابها ومدى تشابها في مختلف الدول . فلكي يفهم التلاميذ لماذا أنشئت هيئة الأمم المتحدة ، وكيف تقوم بالمهام التي أسندت إليها ، لا بد لهم من معرفة الحاجات الضرورية التي حددت نظامها الأساسي ووظيفتها وأهدافها . فالمشكلات التي تواجهها حقيقية وملحة . وكثير من هذه المشكلات ماثلة ويسمع عنها التلاميذ في المذياع أو يقرأون عنها في الصحف . وبدراسة هذه المشكلات سيشعر التلاميذ بأهمية هذه الهيئة الدولية في المحافظة على السلم ، وحل المنازعات بين الدول بالوسائل السلمية ، وجهود المنظمات المتخصصة في مكافحة المرض ، والمحافظة على موارد الثروة وتحسين طرق الزراعة ، ومكافحة الأمية ، وتنظيم النقل الجوي ، وجهودها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وحاجة الدول الحديثة النمو الى الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في انجاز المشروعات التي لا تستطيع ان تنهض بها بمفردها ، وضرورة تقوية أواصر الصداقة والتعاون الودي بين مختلف الشعوب والعمل الايجابي للتغلب على المصاعب والمشكلات التي تعترض تقدم الأمم واستغلال مواردها لرفاهية شعوبها .

وبما أن برامج أعمال الأمم المتحدة والمنظمات المتخصصة تقتصر عادة على اقليم محدد أو مجموعة من الدول ، فقد وجد المدرسون أن دراسة اقليم خاص يثير اهتمام التلاميذ ويبين بوضوح أعمال هيئة الأمم المتحدة أكثر مما تبينه محاولة معرفة أعمالها في العالم . ويختار لهذا الغرض اقليم معين مثل جنوب شرق آسيا أو شمال غرب أوروبا أو مجموعة من الدول تربطها صلات الجوار أو اللغة أو الثقافة المشتركة ، كالدول العربية أو الدول الأفريقية أو دول أمريكا الوسطى ، وتدرس فيها مشكلة أو أكثر من المشكلات العالمية المعاصرة مثل مشكلة السكان أو الانتاج أو الغذاء أو الصحة أو التجارة أو طرق المحافظة على موارد الثروة ، الأمر الذي يبين كيف تواجه الدول المختلفة مشكلات متشابهة ، وحاجة هذه الدول الى التعاون لمواجهة هذه المشكلات وتحقيق المصالح المشتركة كما يبين مظاهر التعاون الدولي في حل المشكلات المتشابهة في مختلف الدول ، وأهمية الجهود التي تقوم بها هيئة الأمم المتحدة والمنظمات المتخصصة المتفرعة منها .

والدراسة الاقليمية مكمله للدراسة التاريخية ، ولا تغنى احدهما عن الاخرى . فلا قيمة للمقدمة التاريخية اذا لم تؤد الى دراسة المشكلات التى تعالجها الامم المتحدة والوكالات المتخصصة فى اقاليم خاصة . كما ان فهم طبيعة هذه المشكلات ووظائف المنظمات التى تعالجها لا يتأتى الا بعد دراسة اصولها التاريخية . فالتاريخ فى هذه الحالة يمهد للجغرافية . والطريقة الوظيفية هى فى صميمها طريقة جغرافية . وعلى هذا فان تدريس الامم المتحدة يكون ضمن مناهج التاريخ والجغرافية .

النشاط المدرسى :

فى النشاط الحر خارج مناهج الدراسة مجال كبير لتعريف التلاميذ بأهداف الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة وجهودها فى معالجة المشكلات المعاصرة ، ومن أنواع هذا النشاط :

- ١ - عرض أفلام سينمائية عن أعمال الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة .
- ٢ - تنظيم محاضرات وأحاديث عن أغراض الامم المتحدة وأعمالها . وإقامة ندوات تناقش فيها المشكلات الدولية .
- ٣ - تبادل المراسلات بين تلاميذ المدارس فى مختلف الدول . وتبادل الصور والطوابع والهدايا واللعب وصحف المدارس .
- ٤ - دعوة زائرين من الملمين بشئون الامم المتحدة لالقاء أحاديث يعقبها أسئلة يوجهها التلاميذ الى الزائرين .
- ٥ - إعداد لوحة للأنباء توضع فى مكان ظاهر من فناء المدرسة . وتعرض فيها الصور والخرائط واللوحات وقصاصات من الصحف والمجلات .
- ٦ - تنظيم مسابقة يشترك فيها تلاميذ المدرسة بكتابة موضوعات عن الامم المتحدة ويمنح الفائزون مكافآت تشجيعية . وتنشر الموضوعات الفائزة فى صحيفة المدرسة .
- ٧ - تخصيص ركن فى المكتبة المدرسية لمطبوعات الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة ونشراتها .
- ٨ - تنظيم معرض تعرض فيه أعلام الدول وطوابعها والصور واللصقات والنشرات والمطبوعات التى تصدرها الامم المتحدة .

٩ - الاحتفال بيوم الامم المتحدة في ٢٤ أكتوبر من كل عام - وهو تاريخ توقيع ميثاق الامم المتحدة بسان فرانسيسكو - ووضع برنامج حافل لهذا الغرض يشتمل على كثير من مظاهر النشاط سالف الذكر .

١٠ - تكوين ناد أو « جماعة الامم المتحدة » بالمدرسة ضمن جمعيات النشاط المدرسي لتشرف على تنظيم النشاط سالف الذكر ، لتعريف التلاميذ بالامم المتحدة وشئون العالم .

* * *

المؤتمرات الدولية

تقرير عن الحلقة الدراسية لبحث شئون التغذية المدرسية
بأمريكا الجنوبية (١)

كان الهدف من عقد الحلقة الدراسية في مدينة باجوتا بكولومبيا من ٢٧ أكتوبر الى ٨ نوفمبر سنة ١٩٥٨ هو بحث شئون التغذية المدرسية ومشكلاتها . وقد حضر هذه الحلقة ٢٦ ممثلا عن دول أمريكا الجنوبية العشر كان من بينهم الاطباء والمربون ووزراء الصحة والتربية .

أهداف برامج التغذية المدرسية :

ثبت من المناقشات التي دارت في هذه الحلقة انه يجب تخطيط البرامج الموضوعية للتغذية المدرسية بعناية تامة ، وتعيين الاهداف المطلوب تحقيقها من وراء تطبيق هذه البرامج بحيث تتلاءم مع حاجات صفار التلاميذ . على أن يؤخذ بعين الاعتبار العوامل الاجتماعية والاقتصادية والانتاجية في هذا التخطيط . وقد ظهر أن برامج التغذية التي نفذت منذ أعوام قليلة في كثير من البلدان كانت تهدف الى تغذية الاطفال الذين ينتمون الى عائلات قليلة الدخل فتيسر لهم غذاء صحيا متكامل . الا أن المناقشات التي دارت خلال هذه الحلقة أثبتت أن الوجبات المدرسية لا تعتبر وسيلة لتعويض النقص الغذائي في المنزل فحسب بل ان لها اثرا فعالا في العملية التعليمية التي تتصل اتصالا وثيقا بعملية نمو الاطفال . فان تغذية الاطفال بالغذاء الصحي الغني بالبروتينات والفيتامينات والعناصر العضوية يتصل اتصالا مباشرا بتحسين صحتهم مما يؤدي الى رفع مستواهم التحصيلي . ويجب أن ننظر الى هذا الاثر التربوي كهدف هام تحققه برامج التغذية .

ثبت أن برامج التغذية المدرسية تطبق بالصورة الآتية :

- ١ - وجبات خفيفة .
- ٢ - وجبات غذائية كاملة .
- ٣ - الوجبتين معا .

ويجب أن يكون اختيار أي نظام من هذه الانظمة مبنيا على الموارد الموجودة فعلا وأن يحقق في النهاية الهدف من تطبيقه . على أن يتحكم في هذا الاختيار مراعاة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية القائمة في المجتمع وبين العائلات . وقد وجد أن نظام الوجبات الخفيفة يمكن تعميمه على نطاق واسع وذلك لسهولة تحضير هذه الوجبات ورخص تكاليفها الا أننا

(١) اعداد الاستاذ محمد خيرى حري والاستاذ محمد توفيق خفاجي « مركز الوثائق والبحوث التربوية بالقاهرة »

مع ذلك يجب الا نفعل من أهمية نظام الوجبات الكاملة لان أثرها التعليمي أقوى وأعم . لذلك يجب الأخذ بها متى سمحت الامكانيات المالية ، ومع انه من الافضل تعميم هذه البرامج على كل الاطفال الموجودين في المدارس الا أن ذلك يصعب تنفيذه لعدة اسباب أهمها الصعوبات المالية . لذلك فلا مفر أمامنا من تطبيقه على مجموعات معينة بحيث لا تقتصر هذه البرامج على المدن ولكن يجب أن تتعداها الى خدمة المناطق الريفية ويراعى في هذه الحالة تقديم النظام المناسب للجماعة التي سيطبق عليها على أساس دراسة ظروفها الاجتماعية والاقتصادية بالاضافة الى حاجة الاطفال في هذه المنطقة الى نوع معين من الغذاء . وتخطيط هذه البرامج يجب أن يراعى فيه امتدادها لفترات طويلة وتطورها مع تطور حاجات المجتمع . وهناك ناحية يجب أن نوليها عنايتنا وهي استمرار هذه البرامج الغذائية في تقديم خدماتها أثناء العطلات لان توقفها في هذه الفترة يقلل من فائدتها ويحد من أهميتها ويمكن ضمان ذلك عن طريق تنظيم المعسكرات والمخيمات أثناء العطلات على شاطئ البحر و في الجبال ويفضل هنا الاطفال الذين كان يطبق عليهم خلال دراستهم برنامج غذائي قائم على الوجبات الخفيفة لانهم في هذه الحالة يستفيدون من النظام الغذائي الكامل المقدم في المعسكرات كما يمكن تأسيس نوادي تقدم للاطفال وجبات كاملة أو خفيفة أثناء ممارستهم للتمارين الرياضية أو أنواع النشاط الثقافي المختلف ابان العطلات وقد أوجزت اللجنة توصياتها في هذا الشأن فيما يلي :

- ١ - تقدم المعونة الدولية العاجلة من الالبان الجافة للدول التي لا يكفي انتاجها من الالبان حاجتها خصوصا اذا عجز هذا الانتاج عن سند حاجة صفار التلاميذ .
- ٢ - لا يسمح للمعونات الدولية العاجلة بأن تؤثر على الانتاج المحلي للالبان فتؤدي الى اهماله أو عدم العناية به .
- ٣ - يجب أن تتولى الوكالات الدولية عملية توزيع الالبان المستوردة على صفار التلاميذ حتى تضمن حسن توزيعها .

أسس برامج الانتاج الغذائية :

النظم الحالية للتغذية المدرسية لا تستفيد استفادة كافية من كميات الغذاء المنتجة محليا وذلك يرجع الى قتلها أو عدم حصرها أو سوء توزيعها . فبعض الدول تصدر للخارج كميات كبيرة من المنتجات الحيوانية مع ان أسواقها المحلية في أمس الحاجة اليها . لذلك فانه من الواجب على الدول أن تخطط انتاجها الزراعي والحيواني بحيث يكفي مطالب الناس عموما والاطفال خصوصا وأن تعدد برامجها المدرسية على أساس امكانيات هذا الانتاج . ذلك لانه ثبت ان أفضل حل لمشكلات التغذية هو زيادة الانتاج القومي بحيث يحل تدريجيا محل الاغذية المستوردة على أن تكون الزيادة في هذا الانتاج في نفس أنواع الاغذية المستوردة أو في أنواع معادلة لها من ناحية القيمة الغذائية .

في أثناء رسم سياسة للإنتاج الغذائي يجب العناية بتوفير المنتجات الحيوانية (لبن - لحم - بيض - سمك) لأن الحصول عليها الآن صعب في الغالب لارتفاع ثمنها مع أن النقص فيها مضر بالصحة خصوصا بالنسبة للأطفال . لذلك يجب العناية بزيادة إنتاج الأسماك سواء منها المحفوظ أو المجفف أو المملح لأنها مصدر مهم للبروتين . وقد لوحظ أن اللحوم بكافة أنواعها قليلة الاستعمال في نظم التغذية المدرسية لارتفاع أسعارها فيجب أيضا العمل على الإكثار من إنتاجها وتوزيعها ، وينطبق هذا أيضا على إنتاج البيض الذي يقل استعماله في البرامج المذكورة . ومجمل القول أنه يجب التوسع في إنتاج هذه المواد الغذائية لقيمتها الحيوية المرتفعة . وقد لوحظ أنه يجب تخطيط برامج بعيدة المدى للإنتاج الغذائي حتى يكون لها أثر فعال في إمداد السوق بحاجته من المنتجات الحيوانية فتصبح في متناول المستهلك العادي . إلا أنه يجب علينا ألا ننتظر نتائج هذه البرامج حتى تتضح نتائجها في المستقبل بل يجب الاعتماد على مصادر أخرى موجودة للبروتين كالبقول مثلا التي ثبت أنها تحل محل منتجات الحيوان في هذا المجال ولو إلى حد معين . وعلى ذلك فإن التوسع في إنتاج وتوزيع البقول مهم للغاية حيث أنه يساهم أيضا في تحقيق برامج التغذية المدرسية في البلاد التي تعاني نقصا في منتجات الحيوان . كذلك فإن العناية بإنتاج الخضروات والفواكه مهم لاحتوائها على الفيتامينات والمعادن ولأنها أيضا تفيد صفار التلاميذ لاحتوائها على فيتامين 1 ، ج والكلسيوم . كذلك يجب العناية بإنتاج الأغذية المولدة للطاقة . وفي البلاد التي لا تتوفر بها الأغذية الوقائية يجب على الدولة أن تتوسع في زراعة نباتات تحتوي على نفس القيمة الغذائية . ولهذا السبب اهتمت بعض البلدان بزراعة فول الصويا لاحتوائه على البروتين كما استحدثت طرق جديدة سهلة لإعداد أطعمة منها لاستخدامها في برامج التغذية المدرسية . كما أن دقيق السمك مفيد لإمداد الجسم بالبروتين بالإضافة إلى سهولة حفظه ونقله وتشكيله . وقد وجد أنه بالرغم من أن بروتينات الخضروات لا تؤدي إلى تواجد الأحماض الأمينية في الجسم فإنه يمكن سد هذا النقص بخلطها بمواد أخرى . لذلك فإن جودة الوجبات تنوقف على التنوع في تقديم الخضروات بها لأنها تكمل بعضها البعض من ناحية القيمة الغذائية لذلك فإن مزيجا من الخضروات يعتبر ذا قيمة حيوية عالية علاوة على أنه قليل التكاليف ويسهل أعداده لنظم التغذية المدرسية . وقد قدم العلم الحديث إلينا فيتامينات رخيصة الثمن يمكن إضافتها إلى المواد الغذائية لرفع قيمتها . وقد لجأت كثير من البلدان إلى هذه الطريقة لرفع قيمة الدقيق والأرز الغذائية فأضافت إليها فيتامين « ب » المركب والعناصر المعدنية . كما أضيف دقيق فول الصويا واللبن المجفف إلى الخبز لرفع قيمته الغذائية .

واختيار أنواع الأغذية التي تقدم في نظم التغذية المدرسية يتوقف على الطريقة أو الصورة التي سيسير عليها البرنامج . فإذا كان قائما على أساس تقديم وجبات كاملة للتلاميذ فيجب استعمال الأغذية الوقائية حتى

تفيدهم صحيا ويلمسوا اثرها فيخلق لديهم التعود على تناول اغذية ذات قيمة حيوية مرتفعة . اما اذا كان البرنامج يسير على اساس تقديم وجبات خفيفة فلا مفر من استعمال انواع من هذه الاغذية كزيوت الحبوب ودقيق السمك . الا ان هذه الاغذية المستحدثة تثير امامنا مشكلة هامة وهي مدى اقبال صغار التلاميذ على تناولها . ويجب في هذه الحالة اجراء اختبارات مختلفة لمعرفة هذه الناحية وتفضيل الانواع التي يقبل عليها التلاميذ . وقد اوصت اللجنة في هذا الشأن بما يلي :

- ١ - يجب ان تعتمد الحكومات على مواردها المحلية في تخطيط سياستها الغذائية وتطوير هذه السياسة بما يتفق مع حاجة الاطفال ومع برامج التغذية المدرسية المطبقة مع اللجوء الى معونة الهيئات الدولية كحل مؤقت لضمان سير هذه البرامج وذلك حتى تصل الدولة الى درجة الاكتفاء الذاتي من الغذاء .
- ٢ - يجب ان توجه العناية الى زيادة الانتاج الحيواني ومنتجات الالبان لأهميتها في تغذية الاطفال .
- ٣ - يجب ان تزداد العناية بزراعة الخضروات ذات القيمة الحيوية المرتفعة كالبقول .
- ٤ - يجب ان تزداد العناية ببعض الاغذية ذات القيمة الغذائية المرتفعة مثل فول الصويا وكذلك بالاغذية المصنفة كدقيق السمك ومزيج الخضروات وادخالها في برامج التغذية المدرسية .
- ٥ - على هيئة الزراعة والتغذية وهيئة اغذية الاطفال متابعة جهودها لتطوير صناعة الالبان ورفع مستوى المعيشة في المناطق الريفية في الدول المختلفة .
- ٦ - على هيئة الزراعة والتغذية اختبار اثر تقديم الاغذية الجديدة السابق ذكرها في برامج التغذية المدرسية .

يجب على برامج التغذية المدرسية ان تشارك في المشاريع المحلية لتطوير الانتاج الغذائي . وتستخدم في هذا الغرض الحدائق الموجودة في المدارس فهي من ناحية تمدنا بكميات ولو بسيطة من الاغذية ومن ناحية أخرى تدرب الاطفال على التربية الغذائية الصحيحة . وتخطط هذه الحدائق والعناية بها يجب ان يشترك فيه التلاميذ والمدرسون بالتعاون مع الخبراء والفنيين واعضاء المجتمع المحلي متى أمكن ذلك . وقبل البدء في مثل هذا المشروع يجب الاعداد له من عدة نواح ، فنحدد اهدافه ونعد الحديقة او المزرعة ونقدر حجمها وما يمكن ان تنتجه وكيفية امدادها بالماء والطرق الفنية التي ستتبع في زراعتها والايدي العاملة اللازمة ونوع المحاصيل التي ستزرع والالات التي ستستخدم والحيوانات التي ستربى والمخصبات التي ستستعمل وامكانيات التطوير لهذا المشروع . على ان نستفيد من الخبرة التي سنحصل عليها من هذا العمل في نشر هذه الحدائق في المنطقة او الاقليم . وهناك ناحية يجب الا نفعل عنها وهي ربط هذه الجهود مع برامج التربية في المدارس بمختلف فروعها (العلوم الطبيعية

والاجتماعية ... الخ) ويا حبذا لو اصبحت حدائق المدارس مصدرا يزود المدرسة بعناصر الوجبات الخفيفة وتشجيع هذه العملية بتوزيع الجوائز على المتأخرين في رعاية الحدائق الا ان هذه العملية يجب الا تطفى على العمل المدرسي اليومي للتلميذ . كما يجب ايضا الا تقتصر العناية بالحدائق على فترات الدراسة بل تشمل الاجازات ايضا . وقد اوصت الحلقة في هذا الشأن بما يلي :

- ١ - يجب ان تهدف برامج الثقافة الغذائية الى تطوير زراعة الحدائق في المدرسة والمجتمع المحلي .
- ٢ - يجب ان تخطط الحدائق المدرسية بواسطة هيئة مدربة من الخبراء حتى تؤدي الى احسن النتائج .
- ٣ - ويجب ان يعمل هذا المشروع على تطوير نمو المحاصيل وتربية الحيوانات المساعدة للفلاح ويشترك في هذا العمل أعضاء المجتمع المحلي واطفال المدارس . وتستخدم نتائج هذه العملية في تطوير الانتاج الغذائي المحلي وتربية الحيوانات .
- ٤ - يهتم هذا المشروع بزراعة المحاصيل المحلية والعناية بأنواع الحيوانات الموجودة فعلا في البيئة لان ذلك يؤدي الى تطوير النظام الغذائي المحلي .
- ٥ - يجب ان تدخل العناية بالحدائق والمزارع ضمن السياسة العامة لتطوير المستوى الغذائي وخصوصا في الريف .
- ٦ - على الحكومات ان تراقب سير هذه المشاريع وتعمل على تطويرها بتقديم المساعدات المادية والفنية اللازمة وتشجيع التلاميذ والاهالي على بذل الجهود للنهوض بها .

أثر التربية في رفع مستوى التغذية :

ان لسوء التغذية آثارا سيئة على الاطفال فعلاوة على اضرارها بصحتهم فانها تعوقهم عن مواصلة دراستهم بالصورة المطلوبة . وبرامج التغذية المدرسية يجب ان تواجه هذا الموقف بامداد الاطفال بالغذاء الصحي المناسب وتعودهم على الانظمة الغذائية الصحيحة . ويجب على المدارس والؤسسات المعنية بشئون التغذية ان توحد جهودها وتوجهها للقضاء على عوامل سوء التغذية بدلا من العمل على علاج مخططاتها . هذا بالاضافة الى اننا اذا لم نعمل على نشر وعي ثقافي غذائي صحيح بين افراد المجتمع فان اثر برامج التغذية المدرسية سيكون محدودا فيجب علينا ان نقرن هذه البرامج باخرى تمد افراد المجتمع بالاسس الصحيحة للوجبات الغذائية ومعلومات عن القيمة الحيوية للاغذية الموجودة حتى يتكسبون لديهم وعي صحي غذائي مناسب . وبرامج الثقافة الغذائية يجب ان تقوم بناء على دراسة الحالة الغذائية في المنطقة او الاقليم الذي تطبق فيه على ان نأخذ في اعتبارنا اثناء تخطيط هذا البرنامج ما يلي :

- ١ - ان تكون جزءا من البرنامج الثقافي العام وليست وحدة منفصلة عنه .

- ٢ - أن تكون قائمة على دراسة موارد الامة وامكانياتها الغذائية الحقيقية
 - ٣ - أن تؤدي الى خلق عادات غذائية صحيحة .
 - ٤ - أن تشارك كل قطاعات المجتمع في الاقبال على هذه البرامج وتشجيعها حتى تضمن تحقيق أثرها الطيب .
- ويمكن تحقيق كل ذلك بالطرق الآتية :

(أ) يجب أن تثير تربية الاطفال بالمدارس اهتمامهم لمعرفة الاساس الغذائي الصحيح المناسب للجسم والقيمة الحيوية للأغذية المختلفة ووسائل حفظها وطهوها وطرق اعداد وجبات مفذية رخيصة التكاليف كما يجب أيضا أن يشارك الاطفال بمجهودهم في زراعة حديقة المدرسة والعناية بالمطعم ، والامام بطرق اعداد الوجبات المدرسية كما يجب أن نعمل على استغلال الدراسة اللغوية في المدارس لوصف الأغذية المفيدة والعادات الغذائية الصحيحة .

(ب) لا تقتصر جهودنا على المدرسة فقط لان هناك اطفالا في المجتمع لم يدخلوها علاوة على أن التربية الصحيحة بمختلف انواعها تبدأ وتنمو في المنزل وبرعاية الاسرة . لذلك يجب العمل على نشر الثقافة الغذائية الصحيحة بين افراد المجتمع عن طريق المحاضرات والندوات والعناية بتطوير حدائق الاسرة وارشاد ربات المنازل لخير الطرق لحفظ الأغذية وطهوها واعداد الوجبات المفذية الرخيصة التكاليف .

(ج) يجب أن تربط برامج الثقافة الغذائية في المدرسة بمشكلاتها في المجتمع فنحن بنشر نتائج التقدم الذي احرزته برامج التغذية المدرسية حتى نضمن ادراك المجتمع لفوائدها وتشجيعه لها كما يجب أيضا أن نعقد الندوات والمحاضرات التي يشترك فيها التلاميذ والمدرسون والاباء لنشر الوعي الصحي الغذائي الصحيح حتى نضمن أن كل قطاعات المجتمع تشترك في تقييم وتطوير هذه البرامج فتعم فائدتها . وقد اوصت الحلقة في هذا الموضوع بما يلي :

- ١ - يجب أن تقوم المدرسة بنشر الوعي الثقافي في المجتمع المحلى بمختلف الطرق .
- ٢ - يجب أن تعتمد برامج الثقافة الغذائية التي تنشر بين الاهالى على امكانيات كل منطقة والعادات الغذائية للاهالى .
- ٣ - لتنفيذ ذلك يجب أن تكون برامج الثقافة الغذائية جزء من منهج المدرسة وأن يكون المدرس مسئولا عنها كما يجب أن يؤدي هذا أيضا الى تطوير العادات الغذائية وتحسينها على أن يشترك في هذه العملية مع المدرسة كل قطاعات المجتمع المختلفة .
- ٤ - الاهتمام بالمناطق الريفية في هذه العملية لانها احوج المناطق اليها . لذلك يجب اعداد المدرسين لنشر هذا النوع من الثقافة وقد رأت الحلقة اتباع ما يلي في هذا الشأن :

اعداد دراسات للمدرسين تشمل ما يلى :

- ١ - دراسة جسم الانسان واثر سوء التغذية او تكاملها فيه .
- ٢ - كيفية جمع المعلومات لتكوين فكرة عن الحالة الغذائية في منطقة من المناطق .
- ٣ - دراسات عن انتاج الغذاء واعداده في الاقاليم المختلفة .
- ٤ - أسس الوجبات المناسبة للأفراد والجماعات
- ٥ - علاقة الحالة للأسرة بمشاكل التغذية .
- ٦ - اعداد واستعمال وسائل الايضاح السمعية والبصرية المعينة على التدريس .

الا ان تدريب المدرسين قد اوجد مشكلة وهى كيفية تأهيلهم لهذا العمل . وهم مشغولون بعملهم فى المدارس وقد رأت الحاجة ان يكون التدريب فى الاجازات على ان يتم هذا التدريب على ايدى متخصصين من الاطباء وخبراء التغذية والصحية .

كيفية اعداد معينات التدريس فى الثقافة الغذائية واستخدامها :

يمكننا ان نضمن استيعاب التلاميذ للثقافة الغذائية استيعابا صحيحا اذا جعلناهم يحصلون على خبراتهم فى هذا الموضوع بالطرق العملية لان معلوماتهم فى هذه الحالة ستكون ثمرة لتجاربهم الخاصة . ويجب ان تؤيد الجانب العملى فى هذا الموضوع باعداد كتب عن الغذاء تكون فى متناول التلاميذ على ان تراجع هذه الكتب قبل استعمالها بواسطة الاخصائيين حتى لا تحتوى على معلومات خاطئة او مبهمه تضر بثقافة التلاميذ فى هذه الناحية والجانب العملى بهذه الدراسة يقوم على اساس ممارسة التلاميذ لنشاط عملى فى حديقة المدرسة وقاعات اعداد وتقديم الطعام بها على ان نعد لهم وسائل الايضاح المناسبة لهذا النوع من التوجيه « الافلام - الراديو - المحاضرات - اللصقات » وتستعمل هذه الاشياء تحت اشراف المدرس حتى نضمن حسن استخدامها ويمكن ان يشارك فى هذا المجهود الاطباء وعمال الزراعة وخبراء التغذية . وقد روى انه من الافضل ان يقوم التلاميذ والمدرسون باعداد وسائل الايضاح البسيطة التى تناسب مع موارد وامكانيات كل مدرسة بحيث تؤدى الى توضيح الفكرة المراد شرحها ويفضل فى هذا الشأن استشارة الاخصائيين عن عناصر الاغذية والعادات الغذائية السائدة . ويجب ان تعتمد وسائل الايضاح على الموارد المحلية لان ذلك يجعلها اكثر اتصالا بحياة الناس وبالمواد الغذائية الموجودة فى البيئة . وهذه الوسائل يمكن انتاج انواع البسيطة منها كما ذكرنا فى المدارس ومراكز الخدمة الاجتماعية . اما الوسائل التى تحتاج الى جهد فنى فى صنعها واستعمالها كالاغلام السينمائية والشرائح فانه يمكن الحصول عليها من البلدان التى لديها امكانيات لاتتاح مثل هذه الوسائل او تخصص الدولة هيئة فنية لهذا الغرض . على ان وسائل نشر الوعى الغذائى الصحى وترقيته لا تقتصر على استخدام وسائل الايضاح فحسب بل يجب ان يستعمل الى جانبها وسائل اخرى كعقد الاجتماعات .

والندوات وتنظيم المحاضرات وتكوين المعسكرات التي تطبق فيها وسائل التغذية الصحيحة ليدرك الناس فائدتها ويحسوا بأثرها فنضمن بذلك مشاركة المجتمع في هذه العملية وان يعمل على الاستفادة منها وتطويرها الى مستوى افضل دائما . وقد اوصت الحلقة في هذا الشأن بما يلي :

- ١ - يجب على الهيئات التعليمية ان تهتم بالجانب العملي أثناء تخطيط برامج الثقافة الغذائية وذلك عن طريق استخدام نظم تغذية افضل في الوجبات التي تقترحها وتطبيق وسائل احداث في زراعة حدائقها واجراء اختبارات صحية وتقديم علاج مدرسي مناسب . على ان نهتم باعداد وسائل الايضاح المناسبة لهذه العملية .
- ٢ - مراجعة الكتب المدرسية التي تبحث في التغذية وذلك عن طريق الاختصاصيين في هذه الناحية حتى نضمن سلامة معلوماتها .
- ٣ - يجب ان نقرن استعمال وسائل الايضاح بعقد اجتماعات وندوات لمناقشة الافكار التي تؤدي الى تحسين احوال المجتمع ونشر الوعي الثقافي الغذائي الصحي .
- ٤ - اعداد وسائل الايضاح مطبوعا وبمواد بسيطة .
- ٥ - على الوكالات الدولية ان تقدم المساعدات المادية والفنية لاجراء وسائل الايضاح المطلوبة .
- ٦ - على منظمة الزراعة والاغذية الدولية جمع المعلومات اللازمة عن قيمة المواد الغذائية الاساسية واعداد وسائل ايضاح سمعية بصرية لاستعمالها على نطاق واسع في مختلف البلدان .

تقييم برامج التغذية المدرسية :

ان عملية تقييم برامج التغذية المدرسية تعتبر في منتهى الاهمية لضمان نجاح هذه البرامج واستمرارها وتطورها بما يتناسب مع حاجات المجتمع الذي تطبق فيه . وهذا يستدعي دراسة هذه البرامج بدقة والامام بكل العوامل المختلفة التي قد تؤثر في تنفيذها او تقدمها ويستدعي ايضا ان يقوم بهذا العمل اشخاص مدربون لديهم خبرة فنية . وقد رأت الحلقة ان تتم هذه العملية على الاسس الآتية :

- ١ - تكون عملية التقييم عنصرا أساسيا في اثناء تخطيط أي برنامج وهذا يستدعي فهما واضحا لهذه العملية من جانب الذين يرسمون خطة البرنامج والذين يقومون بتنفيذه .
- ٢ - التقييم عملية مستمرة شاملة لجميع العوامل التي تؤثر في البرنامج الذي يجري تقديمه . وهذه العملية تفيد في كشف وتحديد الاهداف التي ينبغي الوصول اليها بالاضافة الى معرفة التطور التدريجي الذي يمكن ادخاله على البرنامج ويؤدي بالتالي الى حل كثير من المشاكل التي تعترض البرنامج اثناء تنفيذه .

٣ - تسير عملية التقييم بالخطوات الآتية :

- أ - تحديد البرنامج حتى يمكن تقويمه تقويما صحيحا .
- ب - حصر الهدف من عملية التقييم

- ج - تحديد المصادر والاسس التي ستعتمد عليها اثناء هذه العملية
د - توضيح نتائج التقييم .
هـ - استخدام هذه النتائج في تطور البرنامج .

٤ - يجب ان يتعاون في عملية التقييم الهيئة التي تقوم بتخطيط البرامج والهيئة المنفذة له ، لذلك يجب تدريب الاشخاص انقائمين بهذه العمليات على هذا العمل ويشترك الخبراء في ذلك .

تقييم أثر برامج التغذية المدرسية على الحالة الصحية :

ان هدف برامج التغذية المدرسية هو النهوض بالحالة الغذائية والصحية السائدة للمستفيدين منها . ولهذا يجب التأكد من صلاحية الطرق المتبعة في تنفيذ هذه البرامج لتحقيق هذه الاغراض بناء على المواد والكميات الغذائية الموجودة . وعندئذ نستطيع ان نضع اسسا صحيحة للبرامج الجديدة وتطوير البرامج الموجودة فعلا . لهذا يجب قبل البدء في اى برنامج ان نحصل على معلومات كافية عن الحالة الغذائية للمنطقة التي سيطبق فيها حتى يأتى هذا البرنامج محققا للنهوض بالمستوى الغذائى الصحى ، على أن تتجدد هذه المعلومات باستمرار خلال تنفيذ البرنامج عن طريق الابحاث الغذائية للوقوف على مدى التطور الناتج عن هذا التطبيق واثره على صحة الاطفال العقلية والجسمية . ويجب ان يتولى عملية تقييم حالة التغذية متخصصون في هذه العملية حتى تكون النتائج التي يحصل عليها حقيقية ومطابقة للواقع ، ويستعان في هذا المجال بالمدرسين المتخصصين في الصحة . ويجب ان يشارك في هذه العملية الهيئات المختصة بشئون التغذية للحصول على معلومات اكثر دقة كما يستعان بخبرة الهيئات الدولية كهيئة التغذية والزراعة الدولية والهيئة الصحية العالمية .

تقييم أثر برامج التغذية المدرسية في رفع المستوى الغذائى :

يتم ذلك عن طريق الابحاث والاحصائيات التي تجرى قبل تطبيق البرامج لمعرفة العادات الغذائية لدى التلاميذ وعائلاتهم والعوامل الاجتماعية والاقتصادية والانتاجية التي تؤثر في كميات الغذاء المستعملة . ثم تستمر عملية الفحص والاحصاء هذه لمعرفة مدى تأثير هذه البرامج بعد تطبيقها على النواحي الاتفة الذكر . ويمكن ان نلاحظ هذا التأثير ايضا في المدرسة عن طريق ملاحظة عادات الاطفال وتطورها من الناحية الغذائية . وبهذا يمكن ان نحصر اثر برامج التغذية ونوجهها الى تطوير الوضع الاقتصادى والغذائى والانتاجى . وقد أوصت الحلقة في هذا المجال بما يلى :

- ١ - نبهت الحلقة وخصوصا بالنسبة لبلاد امريكا الجنوبية الى ضرورة اعتبار عمليات التقييم والاحصاء لبرامج التغذية المدرسية لمعرفة مدى اثرها على المستوى الغذائى والصحى للمجتمع عموما وتلاميذ المدارس خصوصا على ان يعتبر هذا التقييم جزءا من خطة البرنامج وعاملا مؤديا الى تقدمها وتطويرها .

٢ - يجب أن تقوم بعملية التقييم الهيئة المخططة والمنفذة لبرامج التغذية مع الالتجاء الى مساعدة الخبراء عند اللزوم .

٣ - يجب العمل على ايجاد طرق سهلة للقيام بعملية التقييم على ان تمرن هيئات التدريس المسؤولة عن برامج التغذية على استعمال هذه الطرق .

٤ - يجب أن تقوم الهيئات المهمة بشئون التغذية بعمل دراسات معينة للحصول على معلومات كافية على قدر الامكان عن الحالة الغذائية لدى طلبة المدارس على ان تتم عمليات التقويم على أسس صحيحة مدروسة وتحشد الدولة لهذا الغرض اخصائيين علميين وفنيين وكيميائيين لتوضيح نتائج هذا التقييم .

٥ - يجب نشر نتائج التقييم على نطاق واسع حتى يدفع ذلك السلطات والمجتمعات الى مضاعفة اهتمامها بالبرامج والعمل على تطويرها .

التنظيم الادارى والمالى للبرامج :

قبل القيام بتنفيذ برامج التغذية المدرسية يجب ارسال القواعد الادارية والمالية المنظمة لها . لذلك يجب الوقوف على مدى المساعدات المالية والادارية التى ستقدم من جانب الحكومات او المجتمعات او الهيئات للقيام بتنفيذ البرامج . وقد رأت الحلقة انه من المستحسن أثناء تخطيط مثل هذه البرامج سواء على نطاق قومى او اقليمى او محلى ان تكون مهمة توجيهها وارشادها مركزية على ان يكون تطبيقها لا مركزيا ليتفق مع الحاجات الخاصة بكل منطقة . ومهمة التخطيط الادارى للمشروع تنحصر فى تحديد الخطوط الرئيسية له وتنظيم المساعدات المالية التى تقدمها الحكومات والهيئات لتنفيذه ويستحسن جمع هذه الاموال فى ميزانية موحدة تشرف عليها الهيئة الادارية للمشروع على ان يشترك فى مسئولية تنفيذه اشخاص يمثلون المناطق المختلفة حتى يمكنهم تكييفها مع الظروف الخاصة بها . كما يجب تدريب الهيئات المشرفة على تنفيذ البرنامج اداريا وفنيا خلال برامج قصيرة وعن طريق حلقات وندوات لمناقشة هذه الشئون على ان تبسط الاجراءات الادارية وتختار الطرق الاكثر اقتصادا لتنفيذ هذه البرامج ويمكن ان تشترك فى ادارتها محليا لجنة مكونة من الهيئة الادارية للمشروع بالاضافة الى ممثلين عن المجتمع واءاء التلاميذ . ولقد اكدت الحلقة انه من الاهمية بمكان لسلامة التنظيم الادارى والمالى للبرنامج ان ندرس مدى الاستعدادات الموجودة لخرن كميات الغذاء اللازمة ومعرفة أسعارها وكمية انتاجها وكيفية توزيعها وقد اوصت اللجنة فى هذا المجال بما يلى :

١ - يجب ان تقوم بمسئولية ادارة برامج التغذية المدرسية على النطاق القومى او الاقليمى او المحلى هيئة مدربة تضطلع بكافة العمليات التى يحتاجها البرنامج من شراء وخرن ونقل الاغذية .

٢ - تجب الاستفادة من جهود المدرسين وافراد المجتمع واءاء التلاميذ فى معاونة الهيئة المشرفة اداريا على تنفيذ البرنامج .

٣ - يجب ان تكون معونة الحكومة كافية حتى تتمكن برامج التغذية من تأدية خدماتها تجاه المستفيدين منها وتكون قادرة على التطور الذى يحدث بناء على تقييمها باستمرار .

امكانيات حفظ واعداد وتوزيع الغذاء فى المدارس :

يعتبر موضوع حفظ الغذاء وتقديمه من المواضيع المهمة التى يجب دراستها اثناء اعداد برامج التغذية المدرسية لذلك يجب دراسة مدى الاستعدادات الموجودة فى المدارس الحالية لمواجهة هذه المهمة ، ومع مراعاة الاسس الصحيحة لحفظ الغذاء وتقديمه فى المدارس التى تبنى مستقبلا . وهذا الموضوع يحتاج لخبرة فنية يتم على اساسها تخطيط المدارس فتخصص بها اماكن لمخازن الغذاء واماكن اعداد الطعام وتناوله وكذلك لاعداد الاوعية وضمن الوسائل الكافية لتنظيفها وصيانتها . وهذه الاشياء تخضع فى اعدادها وتكوينها الى عدد التلاميذ الذين تعد لهم ونوع الوجبة التى ستقدم لهم . وفى هذا المجال يجب ان نفضل الوسائل السهلة الاستعمال الممكن صيانتها وتنظيفها بسهولة والتى لا تكلف كثيرا على ان تمشى مع الاصول العلمية والصحية . ويلاحظ ان العمال الذين يقومون باعداد الطعام حاليا ليسوا مدربين على اداء مهمتهم وهذا يقتضى منا الاعتماد على اشخاص مدربين تحت اشراف الاطباء وخبراء التغذية والمدرسين الذين دربوا على هذه النواحي وقد اوصت الحلقة فى هذا الشأن بما يلى :

١ - على الحكومات والمنظمات الاجتماعية العمل على اعداد المدارس بالادوات اللازمة المناسبة لطبيعة البرنامج الذى يطبق وهذا يتطلب تطور الامكانيات الموجودة فعلا او مراعاة الاسس الصحيحة اثناء تخطيط المدارس الجديدة مع الاعتماد على الخبرة الفنية فى هذه المسائل .

٢ - يتولى الاشراف على البرنامج هيئة مدربة وعمال مدربون يقدرون مدى أهمية مهمتهم والطرق الصحيحة لمزاولةها .

تطور برامج التغذية المدرسية :

تعتبر برامج التغذية المدرسية بالغة الاهمية بالنسبة لتأثيرها على صحة الاطفال وعلى الامة وبالتالي لتأثيرها على الانتاج الزراعى وتطوير الاحوال الاقتصادية والصحية والتربوية وهذا يتطلب التعاون التام بين الهيئات الحكومية المختلفة . وينبغى علينا ان ندرك حقيقة مهمة وهى ان برامج التغذية لا تقتصر مهمتها على توزيع الاغذية ولكنها تهدف الى المحافظة على صحة التلاميذ وهى لازمة لسلامة نموهم العقلى ويتطلب ذلك العناية التامة بتخطيط هذه البرامج مع مراعاة الاسس الاتية :

١ - عمل ابحاث والقيام بدراسات للحصول على معلومات كافية بحيث يمكن ان تحدد اهداف البرنامج بواسطتها ويتطلب ذلك :

(١) تقييم امكانيات الغذاء الموجودة بمقارنتها بكشوف توازى الغذاء ومعرفة مدى كمية انتاج الغذاء فى المناطق المختلفة .

ب (عمل أبحاث عن التغذية ونوع الوجبات والظروف الاجتماعية والاقتصادية لتلاميذ المدارس وعائلاتهم لتقدير قدد التلاميذ الذين سيطبق عليهم البرنامج ونوع هذا البرنامج

ج (معرفة مدى امكانيات الحكومة والافراد لتمويل البرنامج .

د (تعيين الهيئة الادارية المشرفة على تنفيذ المشروع على ان يختار افرادها من المدربين على هذه العملية او الذين يمكن تدريبهم .

٢ - تعيين نوع البرنامج بناء على المعلومات التي جمعت ويتطلب ذلك :

١ (معرفة عدد المدارس التي سيطبق عليها البرنامج مع معرفة حال تلاميذها والنظم الادارية والفنية المتبعة في هذه المدارس.

ب (تحديد المستفيدين من المشروع .

ج (اختيار نوع البرنامج « غذاء كامل - وجبة خفيفة - النوعين معا » مع تحديد مكونات الوجبة التي يمكن اعدادها بناء على

المساعدات المقدمة وعادات الغذاء والامكانيات المالية .

د (تكاليف البرنامج وتناسبها مع الميزانية المعدة له .

٣ - توحيد الجهود للقيام بتنفيذ البرنامج وذلك من جانب الافراد والحكومات .

٤ - جمع معلومات عن صحة الاطفال وعادات غذائهم وايضا عن الانتاج الغذائي .

بعد ذلك يأتي دور تنفيذ البرنامج ويتم بالوسائل الآتية :

١ - اعداد الهيئة الفنية : وذلك بتمرين المدرسين على اعداد واستعمال وسائل الايضاح الخاصة بالتغذية لاثارة الاهتمام وتقوية الصلة بين البرنامج والمجتمع .

٢ - اعداد الهيئة الادارية لتنفيذ البرنامج على اساس الخطوات المرسومة له .

٣ - توفير الامكانيات الآتية : وذلك باعداد الكميات الغذائية المستخدمة في البرنامج وتوفير وسائل نقلها وتخزينها .

ويجب علينا ان نقيم هذه العملية باستمرار لمعرفة مدى تطور البرنامج وأثره على الصحة وعادات التغذية وتستخدم نتائج هذا التقييم في تطوير البرنامج وقد أوصت اللجنة في هذا المجال بما يلي .

١ - يجب تخطيط البرنامج من جميع النواحي الفنية والادارية والمالية والعلمية قبل البدء فيها الا اذا دعت الحاجة الملحة الى الاسراع في التنفيذ قبل القيام بهذا التخطيط .

٢ - يجب أن نعمل على تطوير البرنامج وتحسينه حتى يحقق اغراض المطلوب تحقيقها من ورائه .

كيفية التعاون بين الهيئات المختلفة (الصحية - التعليمية - الزراعية) لانجاح البرنامج :

لا بد لنا حتى نضمن نجاح برامج التغذية المدرسية ان نستعين بخبرة

الهيئات الحكومية المختلفة السابق ذكرها . وقد اكدت الحلقة اهمية هذا التعاون وافضل وسيلة لذلك هو تشكيل هيئة لشئون التغذية مكونة من ممثلين عن الهيئات الصحية والتعليمية والزراعية والغذائية والاقتصادية وهذه الهيئة تعمل على تنفيذ البرامج وتطويرها بارشادها وامدادها بما يلزمها على ان تقوم بعمليات تقييم تنفيذنا نتائجها في تحسين وسائل القيام بهذه البرامج . وهذه الهيئات يترك لها خطة التنظيم الاداري للبرامج وكيفية تقديمها حسب حالة كل منطقة او اقليم او بلد . وقد اوصت اللجنة في هذه الناحية بما يلي :

- ١ - ينبغي ان نشترك في تنفيذ وتطوير برامج التغذية التعليمية والصحية والزراعية والاقتصادية .
- ٢ - يجب تشكيل هيئة عليا من هذه الهيئات ولها سلطات واسعة .
- ٣ - يجب تشكيل هيئات اقليمية ومحلية على غرار الهيئات السابقة .

استغلال جهود المجتمعات والهيئات لتنفيذ البرامج الغذائية :

مادامت برامج التغذية المدرسية تهدف الى رفع المستوى الغذائي والصحي فهي بذلك يجب ان تكون جزءا مهما في أى برنامج اقتصادى او اجتماعى يجرى تخطيطه وتنفيذه . وما دامت الحكومة قد اخلت على عاتقها مسئولية تغذية الاطفال فانه من الواجب على عائلاتهم ان يعنوا بتغذيتهم على اساس صحيحة ، لهذا يجب على الآباء والامهات معاونة هذه البرامج والعمل على نجاحها من طريق الهيئات المالية وتقديم المساعدات الغذائية والمشاركة في اعداد اراضي الحدائق والعناية بها خلال الاجازات وبهذا تقوم مشاركة مشمرة تربط بين الاسرة والمدرسة تحقق فائدة جلية . وتمكن للبرامج ان تؤثر على المجتمع . وقد اوصت الحلقة بتشجيع هذه المشاركة من جانب المجتمع والعمل على زيادتها .

دور المنظمات الدولية في هذا المجال :

- ١ - على منظمة الزراعة والاغذية الدولية المساعدة في تخطيط وتنظيم وتنفيذ برامج التغذية المدرسية والقيام بجمع المعلومات عن مشكلات التغذية وتقديم الحلول لها والعمل على نشر الثقافة الغذائية . وتدريب الافراد المنفذين لهذه البرامج والمساعدة في تطوير حدائق المدارس والمجتمعات وايضا تطوير منتجات الالبان والاغذية التى تمد الجسم بالبروتين حتى يمكن بذلك ان يستغنى عن اللبن الجاف . الذى تعتمد عليه برامج التغذية المدرسية اعتمادا كبيرا .
- ٢ - على منظمة الصحة العالمية تطوير خدمات الصحة المدرسية ومساعدة برامج الثقافة المدرسية بمختلف انواعها ودراسة الحالة الصحية واثار البرامج في تطويرها .

٢٠ - على منظمة معونة الاطفال معاونة المنظمتين السابقتين ومساعدة الحكومات على تطوير الانتاج المحلى للاغذية الفنية بالبروتين لاهميتها بالنسبة للاطفال وعمل ابحاث غذائية وتنظيم حلقات دراسية للمدرسي المدارس الابتدائية والاختصاصيين الاجتماعيين في شئون الزراعة والتغذية وكيفية تطويرها .

٤ - على منظمة اليونسكو تخطيط مناهج دراسية بالمدارس تهتم فيها بالثقافة الغذائية والمساعدة في تدريب المدرسين الحاليين والذين لم يتخرجوا بعد واعداد وسائل الايضاح السمعية والبصرية . وقد رأت الحلقة توحيد هذه المنظمات لتخطيط وتنفيذ هذه البرامج سواء على المستوى القومى او العالمى .

وقد اوصت الحلقة بضرورة جمع برامج التغذية في كل بلد ووضعها تحت سلطة هيئة معينة تعمل على تطويرها ووضع أسس صحيحة للثقافة الغذائية لتدريسها الى جانب هذه البرامج ، هذا بالإضافة الى وجوب التعاون التام بين الوكالات الدولية المختلفة في مجال تنفيذ البرامج الغذائية وذلك كما سبق شرحه .

توصيات ختامية :

بعد مناقشة الحلقة لمشاكل التغذية المدرسية في أمريكا الجنوبية انتهت الى توجيهات وتوصيات عديدة في هذه المسائل يمكن تلخيصها فيما يلى :

١ - قبل البدء فى أى برنامج للتغذية المدرسية لابد من معرفة حاجة الاطفال لانواع الاغذية المختلفة ودراسة العوامل الاقتصادية والاجتماعية التى تؤثر فى انتاج كميات الغذاء .

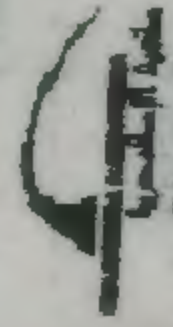
٢ - لا بد أن تؤدي هذه البرامج الى نشر الوعى الثقافى الغذائى بين المستفيدين منها وبالتالي بين كل الناس .

٣ - لا يؤدي الاعتماد على الاغذية المستوردة او المقدمة من الهيئات الدولية الى التأثير على تطور التواحي الاقتصادية والزراعية والصناعية القومية .

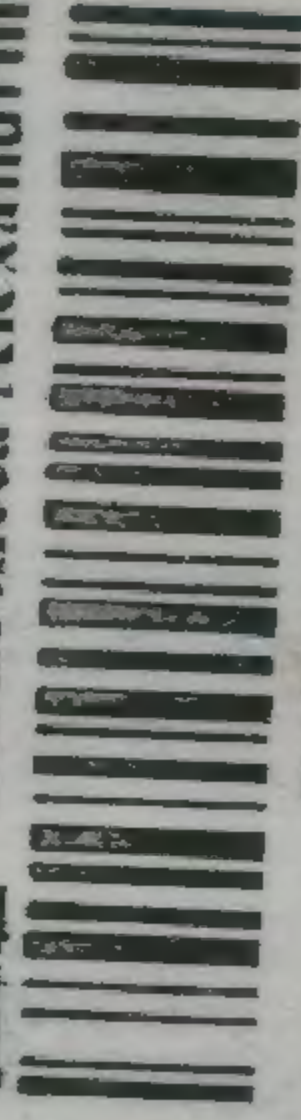
٤ - ينبغى أن تؤدي هذه البرامج الى رفع المستوى الغذائى وقد وجد انه يمكن الوصول الى هذه النتيجة اعتمادا على الوعى الثقافى الذى تنشره

٥ - تقدم برامج التغذية المدرسية على الوجه الاكمل ويتحقق الهدف من وراء تطبيقها اذا درب المدرسون على تنفيذها وشارك أفراد المجتمع بجهودهم فى هذا المجال .

٦ - يجب التعاون مشر بين الهيئات القومية والعالمية المعنية بشئون التغذية والصحة .



Bibliotheca Alexandrina



0536169